

# ”Seksualitet på ungdomsskolen”

En kvalitativ studie av unge jenters opplevelse av undervisning som omhandler seksualitet på ungdomsskolen

Av Hilde Møllhausen

Våren 2005  
Masteroppgave i sosiologi  
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Oslo



## **Sammendrag**

Denne oppgaven handler om hvordan unge jenter opplever seksualundervisningen i skolen. Jeg ønsket å få innblikk i hvordan seksualiteten tematiseres i skolen, og når det i følge informantene er legitimt å ha samleie, i forhold til hvordan de opplever skolen presenterer dette, samt deres egen oppfatning av når det er ”riktig” å ha sex. Jeg ønsket å undersøke hvilke faktorer som er med på å prege undervisningen og dialogen mellom elevene og voksne i skolen når det kommer til spørsmål som omhandler seksualitet, og om det eksisterer eventuell motsetninger mellom hvordan skolen presenterer temaer som berører seksualitet og hvordan informantene selv gir uttrykk for at de opplever det. Jeg ville også undersøke hva informantene er fornøyd med og/eller misfornøyd med i undervisningen. For å få innblikk i alt dette har jeg gjennomført dybdeintervjuer med 13 jenter i alderen 15-16 år på det tiende trinn ved tre Oslo Vest skoler.

Jeg har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt i denne oppgaven. Kjønn og seksualitet vil derfor analyseres ut i fra denne vitenskapsteoretiske retningen. Jeg har også benyttet meg av diskursbegrepet i min analyse av hvordan informantene omtaler undervisningen og sine egne tanker om seksualitet på.

Mitt materiale viser at undervisning som berører seksualitet, i følge informantene, først og fremst skjer innenfor faget natur- og miljø. Det er da læreren i dette faget som tar seg av undervisning relatert til seksualitet. Flere faktorer ved denne læreren får betydning for den kommunikasjonen som finner sted. Disse er blant annet kjønn, alder, personlighet og faglig bakgrunn. Hvilken relasjon man har til læreren har også betydning for undervisningen. Noen uttrykker å ha et kameratslig forhold til læreren sin, hvilket gjør at de kan føle det ubekvemt å snakke med han om seksualitet siden de kjenner ham så godt. Det kan se ut som om det er lettere å snakke med utenforstående som f. eks personalet ved Klinik for seksuell opplysning. For andre er det ikke så mye læreren som person, men mer skolen som institusjon som gjør det vanskelig å snakke om intime sider ved seksualiteten.

Undervisningen preges, slik informantene uttrykker det, av sjenanse og unnvikende holdninger fra lærerens side. Medelever gjør også at en del av informantene kvier seg

for å stille spørsmål i timen. Det er mye som tyder på at seksualitet oppfattes som et privat og intimt tema som det er vanskelig å prate om for både lærere og elever. Et resultat av dette kan være fokuset på de mer problematiske sidene ved seksualiteten. Flere hevder at undervisningen i stor grad er problemorientert. Det kan tolkes som at dette er lettere å prate om, enn seksualitet som kilde til glede og nytelse. Det føles mindre personlig både for lærere og elever.

Det kan, i følge informantene, se ut som om det primært vektlegges indre biologiske prosesser, selv om sosiale faktorer i følge lærerplanen skal berøres. En konsekvens av dette er at flere savner å snakke om følelser og andre mer sosiale og praktiske aspekter knyttet til seksualitet, i undervisningen. Undervisningen er mer teoretisk fremfor praktisk orientert slik informantene fremstiller den.

Seksualiteten fremstilles i undervisningen som heteronormativ og bundet av kjærligheten. Kjærligheten legitimerer den gode seksualiteten. Dette er noe også flere av informantene uttrykker gjennom sine egne holdninger til når det er "riktig" å ha sex. Kjærlighetsdiskursen blir imidlertid for noen aldersbetinginger, siden det ikke er så viktig å ha kjæreste når man blir eldre og mer erfaren.

## **Forord**

Å skrive en masteroppgave er en krevende, men samtidig en veldig spennende oppgave. Jeg føler jeg har lært veldig mye gjennom arbeidet med denne oppgaven. Både om det tema jeg har skrevet om, og om meg selv. Det er deilig å være ferdig, samtidig som det føles litt rart å skulle levere fra seg noe man har jobbet så mye med.

Jeg ønsker først og fremst å takke de tretten jentene som lot seg intervju i forbindelse med mitt prosjekt. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt noe av.

Jeg vil rette en spesielt stor takk til min uvurderlige hovedveileder Åse Røthing, som har gitt meg meget god veiledning og støtte under hele prosessen. Uten deg vet jeg ikke hvordan jeg skulle ha kommet i havn. Min biveileder Marit Haldar fortjener også takk for mange gode og interessante innspill underveis, de kom godt med. Ikke minst vil jeg takke Senter for kvinne- og kjønnsforskning som har huset meg i skriveperioden. Senteret er et meget hyggelig og inkluderende sted å være. I tillegg har folk der gitt meg mange gode tips i forbindelse med skrivingen, så takk for det!

Til slutt vil jeg få takke min kjære Truls for god omsorg og oppmuntring i tider hvor alt så mørkt ut, og ikke minst min familie for god hjelp med korrekturlesning.

Oslo, mai 2005

Hilde Møllhausen



# INNHALDSFORTEGNELSE:

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>DEL 1</b> .....	<b>1</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 TEMA OG BAKGRUNN .....	1
1.2 SEKSUALITET I SKOLEN .....	2
1.2.1 Lærerplaner .....	2
1.2.2 Intimt tema i en offentlig sfære.....	4
1.3 PROBLEMSTILLINGER .....	4
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	5
<b>2 TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1 SOSIALKONSTRUKTIVISME .....	7
2.2 DISKURSBEGREPET .....	8
2.3 KJØNN, SEKSUALITET, KJÆRLIGHET OG INTIMITET .....	8
2.3.1 Kjønn.....	8
2.3.2 Seksualitet.....	11
2.3.3 Kjærlighet og intimitet.....	12
2.3.4 Heteronormativitet.....	13
2.4 UNGDOM, SEKSUALITET OG UNDERVISNING .....	14
<b>3 METODE</b> .....	<b>17</b>
3.1 METODEVALG .....	17
3.2 DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN .....	18
3.2.1 I forkant av intervjuene.....	18
3.2.2 Informantrekruttering .....	18
3.2.3 Gjennomføringen av intervjuene.....	19
3.3 PRESENTASJON AV INFORMANTENE .....	21
3.4 SITUERT KUNNSKAP – FORSKERSUBJEKTIVITET .....	23
3.4.1 Mitt ståsted i forhold til tema .....	23
3.4.2 Intervjusituasjonen.....	25
3.5 ETISKE UTFORDRINGER .....	27
3.5.1 Privat tema .....	27
3.5.2 En samtale i forskningsøyemed .....	28
3.5.3 Maktskjevhet i intervjusituasjonen.....	29
3.6 FRA TEKST TIL TOLKNING.....	30

3.7 VURDERING AV PROSESSEN OG MATERIALET .....	30
<b>DEL 2.....</b>	<b>33</b>
<b>4 UNDERVISNINGSSITUASJONEN .....</b>	<b>33</b>
4.1 FORM OG KONTEKST .....	33
4.2 UNDERVISNINGSPERSONELL .....	35
4.2.1 <i>Kjønn</i> .....	35
4.2.2 <i>Alder</i> .....	38
4.3 ”NÆRHET” ELLER ”DISTANSE” .....	41
4.3.1 <i>Lærerne</i> .....	42
4.3.2 <i>Helsesøster</i> .....	45
4.3.3 <i>Klinikk for seksuell opplysning</i> .....	47
4.3.4 <i>Andre informasjonskanaler</i> .....	49
4.4 DISKUSJON AV MAX WEBERS TRE HERREDØMME .....	50
4.4.1 <i>Situasjon viktigere enn person?</i> .....	52
4.5 OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER .....	53
<b>5 HVA PREGER UNDERVISNINGEN? .....</b>	<b>55</b>
5.1 SJENANSE .....	55
5.2 VERDIER OG HOLDNINGSARBEID .....	59
5.2.1 <i>Bevare uskylden</i> .....	59
5.2.2 <i>Usynliggjøring av kvinnelig seksualitet</i> .....	60
5.2.3 <i>Moraliserende</i> .....	62
5.3 SEKSUALITET SOM ET BIOLOGISK FENOMEN.....	64
5.3.1 <i>Biologi versus ferdighet</i> .....	66
5.4 HETERONORMATIVITET .....	68
5.5 SKREKKPROPAGANDA .....	69
5.6 FORSINKET? .....	71
5.7 HEMMELIGJØRELSE AV SEKSUALITETEN .....	73
5.8 OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER .....	75
<b>6 KJÆRLIGHET VERSUS ”FRI” NYTELSE.....</b>	<b>77</b>
6.1 LÆRERNES HOLDNINGER TIL KJÆRLIGHET OG SEKSUALITET.....	77
6.1.1 <i>Kjærlighetsideologi</i> .....	77
6.1.2 <i>Reproduksjon versus nytelse</i> .....	78
6.1.3 <i>”Når er man klar?”</i> .....	79
6.2 INFORMANTENES HOLDNINGER TIL KJÆRLIGHET OG SEKSUALITET .....	82
6.2.1 <i>Kjærlighet muliggjør seksualitet</i> .....	82
6.2.2 <i>Kjærlighet gir trygghet</i> .....	85
6.2.3 <i>Kjønnsforskjeller</i> .....	86



6.3 ULIKE PERSPEKTIV PÅ KJÆRLIGHET OG SEKSUALITET .....	89
6.4 OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER .....	92
<b>7 AVSLUTNING .....</b>	<b>94</b>
<b>LITTERATURLISTE: .....</b>	<b>100</b>
<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>105</b>
<b>VEDLEGG 2: BREV TIL FORESATTE.....</b>	<b>108</b>



# Del 1

## 1 Innledning

### 1.1 Tema og bakgrunn

Det har blitt hevdet at vi har opplevd en sterk seksualisering av det offentlige rom i de seneste årene (Pedersen og Samuelsen 2003:3009). Det kan drøftes hvorvidt en slik seksualisering fører til endrede seksualvaner i blant ungdom. Undersøkelser har vist at unge mennesker lever ut sin seksualitet på en annen måte nå enn før, særlig jentene har endret sitt adferdsmønster.

Bakgrunnen for denne oppgaven er den nasjonale undersøkelsen "Ung i Norge" (2002)<sup>1</sup>, som er gjennomført av Norsk institutt for Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA).<sup>2</sup> Undersøkelsen viser at gjennomsnittsalderen for samleiedebuten for jenter har sunket fra 17,7 i 1992 til 16,7 i 2002 (Pedersen og Samuelsen 2003:3006). Willy Pedersen og Svein Ove Samuelsen mener jentenes seksualitet har forandret seg mer enn guttenes de siste årene. Fra midten av tenårene blir erotikk og sex en del av vanlige jenters liv på en annen måte enn for jevngamle gutter. Jenter er også like eller mer tilbøyelige til å bryte med den såkalte kjærlighetsnormen (ibid), om at sex skal skje innenfor et kjærlighetsforhold. Denne nye seksualiteten skaper utfordringer i forhold til prevensjon, og fagfolk har foreslått at p-piller og angrepiller bør bli enda lettere tilgjengelig. Det har blitt rettet kritiske kommentarer i mot dette. Å gjøre prevensjon mer tilgjengelig, gir ikke ungdom nødvendigvis svar på spørsmål de måtte ha knyttet til seksualitet og prevensjon (Dagbladet 6.11.2003: 12-13).

Jeg er opptatt av den formaliserte informasjonen omkring seksualitet, som gis i skolen, og hvordan den oppleves av de unge selv. Sett i lys av den seksuelle utviklingen blant unge jenter som undersøkelsen "Ung i Norge" (2002) påpeker. Er det nødvendigvis slik at unge jenter i dag er mer seksuelt erfarne, enn tidligere? Og

---

<sup>1</sup> Undersøkelsen baserer seg på to utvalg (tilsammen ca 11000) av norsk ungdom i alderen 13 – 19 år. Ungdommerne ble undersøkt med ti års mellom rom (1992 og 2002). Responsraten var på henholdsvis 97 % og 92 %, hvilket er høyt.

<sup>2</sup> <http://www.nova.no/subnet/UngiNorge/unginorge2002.htm>

gjør fokuseringen på seksualitet i samfunnet at de unge mennesker får flere spørsmål knyttet til seksualitet, som de kanskje tidligere ikke reflekterte over?

Tema for denne oppgaven er altså hvordan skolen møter unge jenters seksualitet. Oppgaven fokuserer da på undervisningstilbudet, sett fra unge jenters perspektiv, for at de selv skal kunne fortelle meg hvorvidt de syntes undervisningen er givende og interessant ut i fra hva de selv erfarer i sin hverdag. Å lytte til dem kan være med på å tydeliggjøre hva de ønsker å lære. Jeg vil forsøke å få innblikk i deres egen forståelse av seksualitet og hvordan de oppfatter skolens budskap i forhold til deres meninger og erfaringer.

## **1.2 Seksualitet i skolen**

### **1.2.1 Lærerplaner**

Tema seksualitet er ikke et eget fag i grunnskolen. På videregående tilbys det et nasjonalt valgfag, som heter ”Samliv og seksualitet”. En slik titulering har emnet også når Sosial og Helsedepartementet omtaler undervisning som omhandler seksualitet i grunnskolen. Tema heter det samme i lærerboken som en av skolene jeg besøkte har i natur-og miljø, bortsett fra at de har byttet om på rekkefølgen og kalt det ”seksualitet og samliv” (Ekeland, Johansen, Rygh, Strand 1999:210). Selv om seksualitet og samliv ikke er et eget fag i grunnskolen, inngår tema i flere fag. Samfunnsfag, natur-og miljøfag og kristendoms-, religions- og livssynskunnskap<sup>3</sup>, er de fagtradisjonene som i følge lærerplanen skal ta for seg undervisning knyttet til samliv og seksualitet.

Jeg vil her foreta en kort gjennomgang av de retningslinjene som Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet har vedtatt for undervisning som omhandler seksualitet og samliv, og som jeg opplever er relevant for min oppgave. Disse er hentet fra Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Jeg vil i fortsettelsen benytte meg av forkortelsen KRL, når jeg omtaler dette faget.

<sup>4</sup> Lærerplanverket for den 10 – årige grunnskole er fra 1997, og blir gjerne omtalt som L97. Jeg vil i fortsettelsen bruke forkortelsen L97 eller lærerplanen, når jeg omtaler lærerplanverket for den 10 – årige grunnskolen.

I *samfunnskunnskap* skal elevene på det tiende trinn bli kjent med de utvidede rettighetene og pliktene de får gjennom ungdomsalderen. Elevene skal også diskutere og vurdere normer for seksualitet, samliv, ekteskap og partnerskap. I tillegg til likestilling mellom kjønnene, seksuell identitet, abort, fosterdiagnose og sammenhengen mellom genteknologi, medisinske nyvinninger og etiske valg. Elevene skal også lære seg å ta stilling til ulike typer påvirkning, press og reklame. De skal lære om hva den nye informasjonsteknologien kan gjøre mulig og hvilke konsekvenser slik teknologi kan innebære (L97:187).

I *natur- og miljø* skal elevene i tiende klasse lære om seksuelt overførbare sykdommer og hvordan man kan unngå disse. Elevene skal bli kjent med de ulike prevensjonsmidlene som finnes og hvordan de virker. De skal også lære hvordan mennesker formerer seg, og få en enkel fremstilling av menstruasjonssyklusen, befruktning og utvikling av fostre, gener og arv. Elevene skal arbeide med spørsmål knyttet til abort, forskjellen mellom en spontan abort og provosert abort, og loven om selvbestemt abort. De skal også drøfte hva som ligger i begreper som forelskelse, kjærlighet, omsorg, seksualitet og seksuell kjønnsidentitet i forhold til heterofili og homofili. Samt diskutere seksuell lavalder, seksuell debut og sexpress (L97: 217).

I *KRL*<sup>5</sup> skal elevene allerede på det åttende trinn lære om forholdet mellom kjønnene, identitet, heterofili og homofili. På det tiende trinn skal elevene tilegne seg kunnskap og øve opp etisk bevissthet gjennom samtale om ulike religiøse, etiske og filosofiske holdninger til spørsmål som menneskesyn og livets begynnelse og slutt (KRL-plan 2002:14-15).

Læreplanen gir retningslinjer for undervisningen. Den setter en ramme rundt den undervisningen informantene forteller om, men sier ikke noe om hva det faktisk undervises om i klasserommet. Det er elevenes, i mitt tilfelle jentenes oppfatning av hva det undervises om, som er relevant for meg.

---

<sup>5</sup> I 2001 vedtok Stortinget å endre navnet til faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering til kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplanen ble revidert, ”for å redusere stoffmengden og gi større rom for lokal tilpasning og elevaktiv opplæring” (KRL-plan 2002:2). Læreplanen tredde i kraft fra 01.08.2002 på alle trinn.

### **1.2.2 Intimt tema i en offentlig sfære**

Tradisjonelt kan man si at skolen og seksualiteten tilhører to forskjellige sfærer. Skolen vil kunne defineres som en offentlig arena, med en institusjonell og autoritær kultur. I møte med unge menneskers seksualitet vil man kunne tenke seg at et kontradiksjonelt forhold mellom skolen som en offentlig arena og seksualitet som privat tema vil kunne oppstå. Det kan være relevant å stille seg spørsmålet om seksualiteten i det hele tatt passer inn i skolen og klasseromsundervisning? I skolen med dens institusjonelle og autoritære kultur vil det ikke nødvendigvis være lett å snakke om et så følelsesladet emne, som seksualiteten kan sies å være, verken for lærere eller elever. Man kan heller ikke bare bestemme seg for at skolen skal være institusjonelt annerledes. Definisjonen av situasjonen er, i tråd med Erving Goffman, med på å definere hva slags kommunikasjon som finner sted (Goffman 1992:19 – 20). Skolen som offentlig institusjon vil kunna skape en situasjonell stemning som kan legge føringer på hva slags kommunikasjon som finner sted i klasserommet mellom lærere og elever. Noen temaer vil kunne føles tryggere å prate om enn andre, både for lærer og elev. Dette vil være viktig å reflektere over i min analyse av hvordan informantene gir uttrykk for at de opplever undervisning som omhandler seksualitet.

### **1.3 Problemstillinger**

Denne oppgaven handler om hvordan unge jenter gir uttrykk for at de opplever den undervisningen de blir gitt, i forhold til spørsmål som omhandler seksualitet. Jeg ønsker å belyse *hvordan seksualiteten tematiseres i skolen og hvilke faktorer som er med på å påvirke dialogen mellom mine informanter og voksne i skolen, når det kommer til spørsmål som omhandler seksualitet*. Jeg vil også undersøke *hva som kan sies å prege undervisningen slik informantene gir uttrykk for at de opplever den*.

Jeg er interessert i *når det, ut i fra hva informantene forteller, fremstår som legitimt å ha samleie i følge undervisningen og lærerne*. Jeg vil analysere *hva som preger forholdet mellom kjærlighet og seksualitet, slik informantene gir uttrykk for at skolen presenterer det, og hvordan dette forholdet fremstilles av informantene selv, samt hvordan skolens og informantenes syn på dette står i forhold til hverandre*.

Videre ønsker jeg å belyse eventuelle *motsetninger mellom hvordan skolen presenterer temaer som omhandler seksualitet og hvordan informantene selv gir uttrykk for at de opplever det*. Jeg vil også drøfte *hva informantene er fornøyd med i undervisningen og hva de eventuelt er misfornøyd med, eller savner?*

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

I kapittel 2 diskuterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Oppgaven er skrevet med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt. Jeg redegjør derfor for denne vitenskapsteoretiske retningen, samt diskuterer begreper som kjønn, seksualitet, kjærlighet og intimitet i lys av denne retningen. Jeg drøfter også tidligere forskning som er gjort på mitt felt, når det gjelder ungdom, seksualitet og undervisning. I kapittel 3 foretar jeg noen metodiske refleksjoner rundt mitt valg av metode, intervjusituasjonen og min rolle som forsker.

Analysen starter i kapittel 4, hvor jeg begynner med å skape en ramme rundt det feltet som leseren skal tre inne i. Jeg tar her for meg formen på-, og konteksten rundt undervisningen, slik informantene beskriver den. Så går jeg over til undervisningspersonalet. Jeg drøfter her faktorer som kjønn og alder og hvilken betydning dette har for undervisningssituasjonen, slik informantene gir uttrykk for at de opplever det. Jeg diskuterer også mer relasjonelle faktorer som nærhet og distanse til den som underviser, samt hvilken betydning faglig bakgrunn har for den dialogen som finner sted mellom undervisningspersonell og informantene, omkring temaer som berører seksualitet. Til slutt diskuterer jeg hvorvidt et slikt personfokus kan erstattes med et situasjonsfokus, hvor skolen institusjonelle karakter sees i forhold til tema seksualitet.

Kapittel 6 handler om hva som preger undervisning slik den blir gitt. Jeg drøfter her faktorer som holdninger og sjenanse, i tillegg til andre faktorer som kan sies å prege undervisningens innhold og utforming, slik den fremstilles av informantene.

I kapittel 7 ser jeg på kjærlighet versus ”fri” nytelse. Tema i dette kapittelet er forholdet mellom kjærlighet og seksualitet. Jeg analyserer her det informantene forteller om lærernes og pensumets fremstilling av forholdet mellom kjærlighet og

seksualitet, samt hvordan dette forholdet fremstilles av informantene selv. Jeg ser også på hvordan jentene uttrykker kjønnede forskjeller i hvordan de omtaler dette forholdet.



## 2 Teori

### 2.1 Sosialkonstruktivisme

Mitt overgripende teoretiske perspektiv i denne oppgaven er preget av en sosial konstruktivistisk forståelse av menneskelig virkelighet. Virkeligheten innenfor dette perspektivet, får sin mening gjennom de begreper, kategorier og tolkninger som vi mennesker konstruerer. Man kan derfor ikke snakke om objektive, allmenne begreper siden disse også er sosiale konstruksjoner, og mister derfor sin relevans (Korsnes, Andersen og Brante 1997:289). Berger og Luckmann er kjente teoretikere innenfor den sosial konstruktivistiske retningen. De mener vår virkelighet er samfunnsskapt. ”Dagliglivet presenterer seg som en virkelighet, fortolket av mennesker, og subjektivt betydningsfullt for dem som en sammenhengende verden. Som sosiologer må vi bruke denne virkelighet som objekt for våre analyser” (Berger og Luckmann 1992:33, min oversettelse). Hverdagens virkelighet er en intersubjektiv verden som man vet at man deler med andre. Det eksisterer en stilltiende forventning om at man deler en felles oppfatning av denne virkeligheten. Man kan ha en egen drømmeverden, men dagliglivets verden er like virkelig for andre som den er for meg selv. Selv om den andres synsvinkel ikke er identisk med min, vet man at man lever sammen i en felles verden, hvor man deler en felles opplevelse av dens virkelighet. Hverdagens virkelighet er noe som blir tatt for gitt (ibid:37).

Når man snakker om seksualitet innenfor en slik forståelsesramme, vil seksualiteten også være en sosial konstruksjon. Det vil ikke være noe man kan kalle for ”naturlig seksualitet”. Den svenske sosiologen Gisela Helmius skriver i sin avhandling, ”i begrepet sosial konstruksjon slik som det her blir brukt om seksualitet, innebærer det at det er samfunnets forestillinger om seksualitet, som ved et gitt tidspunkt i historien bestemmer hvordan individer ved det samme tidspunkt i historien, håndterer seksualiteten i sine private liv” (Helmius 1990:6). For unge mennesker kan det imidlertid være vanskelig å se sammenhengen mellom samfunnets syn på seksualitet, og seksuell adferd på individnivå. Ved å vokse opp i et samfunn internaliserer barn og unge, i samspill med andre, de normer og regler som eksisterer i forhold til seksuell adferd. ”Den sosiale konstruksjonen av seksualiteten oppfattes av individene som noe

naturgitt” (ibid). Jeg vil med et sosialkonstruktivistisk blikk undersøke hvilke forestillinger om seksualitet som trer frem i mine informanters fortellinger om undervisningen, og i deres egne personlige meninger omkring temaer som omhandler seksualitet.

## **2.2 Diskursbegrepet**

Diskurs er et sentralt begrep innenfor sosialkonstruktivismen. Det er også et vidt begrep, som kan ha ulik betydning i forskjellige fagtradisjoner. Jeg vil derfor her forklare hvordan jeg i denne oppgaven velger å definere begrepet.

En diskurs kan betraktes som en slags metasamtale, som inneholder strukturerte overbevisninger, rasjonaliseringer, logikker og kunnskapsformer som et hvert individ forholder seg til. ”Man posisjonerer seg og gir et bilde av seg selv, i forhold til noe eller noen gjennom diskurser” (Karin Widerberg 2001:138). Når man leser noe med et diskursivt perspektiv for øyet, trer andre bilder frem enn det konkrete og tematiske. Utsagn kan handle like mye om en måte å snakke om og forstå noe på, som et uttrykk for faktiske forhold (ibid). Man ønsker å se hvordan sosialt konstruerte betydningssystemer, som diskurser kan sies å være, har blitt noe ”naturlig”, og dermed får en objektiv sannhet knyttet til seg (Marianne Winther Jørgensen, Louise Phillips 1999:31-32). Jeg vil i denne oppgaven bruke diskursbegrepet som en måte å tenke, forstå og snakke om verden på (ibid:9). Andre begreper som jeg vil benytte meg av, er kulturelle forankringer og ideologier. Jeg vil undersøke om det trer frem bestemte måter å omtale seksualitet på, og om det finnes mønstre i forhold til hvordan informantene uttrykker at de opplever kjærlighet og seksualitet, og forholdet mellom de to.

## **2.3 Kjønn, seksualitet, kjærlighet og intimitet**

### **2.3.1 Kjønn**

Det finnes ulike måter å forstå kjønn på. Jeg vil her trekke frem de teoriene jeg mener er relevante for å forstå hvordan mine informanter gir uttrykk for at de opplever kjønn.

Den amerikanske historikeren Thomas Laqueur, hevder i sin bok *Making Sex* (1990) at kjønnet slik vi kjenner det ble oppfunnet en gang på nittenhundretallet. Før dette eksisterte det en "ettkjønnsmodell" som Laqueur uttrykker det. I følge "Ettkjønnsmodellen" hadde menn og kvinner lik anatomi. En lege ved navn Fallopius uttrykte følgende; "alle deler som finnes hos menn, finnes også hos kvinner" (Laqueur 1990:97). "I følge 'ettkjønnsmodellen' hadde biologi og anatomi langt mindre betydning enn for eksempel teologi" (Moi 1998:28). Det var religiøse bestemmelser som først og fremst lå til grunn for sosiale og kulturelle forskjeller mellom kvinner og menn, og ikke biologi. Med "tokjønnsmodellen" kom det en dramatisk endring i synet på dette.

Med "tokjønnsmodellen" tar naturvitenskapen teologiens plass. "Biologien, forstått som vitenskapen om kroppen, er satt i ideologiens tjeneste" (ibid). Toril Moi, professor i litteratur og romanske språk, skriver at hun ved å lese om "tokjønnsmodellen" får inntrykk av at kjønnet siger ut fra eggstokkene og testiklene og inn i hver eneste celle i kroppen. Kjønn blir noe "gjennomsyrende" (ibid:29) og biologisk deterministisk som påvirker hele personen. Siden seksuelt begjær antas å stamme fra reproduksjonskjertlene, taes heteroseksualitet for gitt og siden "tokjønnsmodellen" presenterer menn og kvinner som to ulike arter, kan det tolkes som at dette medfører at kvinner og menns seksualitet innenfor et slikt syn også er vesensforskjellige. To skotske forskere Patrick Geddes og J. Arthur Thomson beskrev kjønnsforskjeller blant høyerestående dyrearter så vel som mennesker på følgende måte i 1889; "Det er stort sett sant at hannene er mer aktive, energiske, ivrige, heftige og variable, hunnene mer passive, konservative, trege og stabile" (Geddes og Thomson i Moi 1998:37). "Det gjennomsyrende bildet av kjønnet" (Moi 1998:31) som Moi kaller det, er uttrykk for en essensialistisk forståelse av kjønn. Innenfor et slikt perspektiv eksisterer det bare to former for naturlig kjønn, og det er mann og kvinne. Denne form for biologisk determinisme "forutsetter at biologisk kjønn er gjennomsyrende, og at biologi ligger til grunn for og rettferdiggjør sosiale normer" (ibid:39).

En slik essensialistisk forståelse av kjønn kan sies å være allment kjent i vårt samfunn. Media og kommersielle kanaler fokuserer ofte på forskjeller mellom menn og kvinner

fremfor likheter. Innenfor kjønnteoretiske retninger er dette bildet av kjønn imidlertid mer eller mindre forlatt til fordel for konstruktivismen. Konstruktivismen legger vekt på at kjønn ikke er noe man er, men noe man gjør (Jf West og Zimmermann 1987). Det finnes ulike retninger innenfor konstruktivismen, jeg vil imidlertid her konsentrere meg om de teoriene som jeg mener er relevante for min oppgave.

Simon de Beauvoir mener biologi er viktig for menneskers situasjon, men uten at den dermed er en skjebne. Kvinner og menn er med på å gjøre seg selv til det de er, og de gir livet mening gjennom handling. Beauvoir skriver ”man er ikke født kvinne - man blir det” (Beauvoir i Moi 1998:107). Hvilket er i tråd med en konstruktivistisk tankegang. Vårt subjekt vil imidlertid alltid være kroppsliggjort, men kroppen vil ikke bare være merket av kjønn, kroppen er en del av levd erfaring. Akkurat som verden rundt skaper et menneske, skaper en selv den man er. Kroppen oppfattes hos Beauvoir som en situasjon hvor den konkrete kroppen blir erfart som meningsfull og sosialt og historisk situert. Beauvoir viser at kroppslige kjønnsforskjeller bidrar til betydningen av levd erfaring, men samtidig vil vår levde erfaring være preget av mange andre faktorer som ikke har noe med kjønnsforskjeller å gjøre. (Moi 1998:101,109,113-114).

Den amerikanske psykoanalytikeren Robert Stoller, formulerte begrepet ”kjønnsidentitet” (Moi 1998:42) som viser til bevisstheten om at man er enten mann eller kvinne. Innenfor en slik forståelsesramme er det normer en finner i samfunnet, knyttet til kjønn, som er med på å skape det sosiale kjønn. Som Gayle Rubin uttrykker det ”Sosialt kjønn er det undertrykkende resultatet av en *samfunnsmessig* produksjonsprosess.” (Rubin i Moi 1998:45). Dette innebærer at en skiller mellom biologisk og sosialt kjønn, ved at biologisk kjønn viser til biologiske kjønnsforskjeller, mens det sosiale kjønn er et resultat av samfunnsmessige og kulturelle strukturer.

Den anerkjente filosofen og feministen Judith Butler mener sosialt kjønn er performativt. Vi fremfører vårt kjønn, hvilket betyr at kjønn er en handling og ikke en ting. Butler mener videre at man ikke kan snakke om noe biologisk og naturgitt kjønn

siden det biologiske kjønn er en konstruksjon på samme måte som det sosiale kjønn (Moi 1998:73, 84-85, jf Butler 1990 ).

Jeg vil benytte meg av de teoriene jeg har presentert ovenfor, i min tolkning av hvordan kjønn fremstilles i informantenes fortellinger.

### **2.3.2 Seksualitet**

I tråd med den todelingen jeg presenterte i forrige delkapittel, om kjønn som et biologisk og kulturelt fenomen, har det innenfor human og samfunnsvitenskapen vært en polarisering mellom dem som ser på seksualiteten som en naturgitt kjønnslig drift og de som ser på seksualitet som noe kulturskapt (Maria Bäckman 2003:16). Siden jeg har valgt et sosialkonstruktivistisk perspektiv i denne oppgaven vil det være det sistnevnte synet på seksualitet som blir relevant for meg.

Idehistoriker Espen Schaanning mener Michel Foucault ser på seksualiteten som et fenomen som har oppstått gjennom ulike maktmekanismer. ”’Seksualitet’ og ’kjønn’ er ikke noe uforanderlig som ligger der og venter på å bli oppdaget av vitebegjærlige pedagoger, leger, psykologer, psykiatere, sexologer og andre eksperter på perversitet” (Espen Schaanning 2000:112). Det er de mekanismene man tar i bruk for å forstå seksualiteten, som er med på å definere feltet seksualitet. Seksualiteten fantes altså ikke før vi satte ord på den. Et fenomen oppstår når vi definerer dets virkelighet, dette skjer gjerne gjennom vitenskap. Hvordan feltet defineres, avgjøres av de maktmekanismer som finner sted (ibid).

Jeg ønsker å undersøke hvordan skolen i følge informantene definerer det seksuelle feltet. Hva det snakkes om, og hva det ikke snakkes om. Det kan gi viktige indikasjoner på hva som i følge vårt samfunn er legitimt å snakke om i skolen og hva som anses for legitime former for seksualitet, og hvordan disse fungerer normerende.

Etnolog Maria Bäckman skriver at Michel Foucault og Richerd Sennett mener seksualiteten i stor grad har blitt oppfattet som relasjonell. Det er i møte med andre mennesker vi føler attraksjon og seksuelt begjær. Senere mente de at det skjedde en individualisering av seksualiteten. Det seksuelle begjæret finnes da allerede i kroppen

til individet og kan oppstå forut for møte med den andre. Seksualiteten har altså gått fra å handle om individets forhold til andre, til hvordan individet forholder seg til seg selv. (Maria Bäckman 2003:69, jf Foucault og Sennett 1985). Jeg vil se nærmere på hvordan et slikt bilde av seksuelt begjær kan sies å være relevant for mine informanter.

### 2.3.3 Kjærlighet og intimitet

Det finnes ikke noe entydig svar på hva kjærlighet er, og hvordan man uttrykker det. Hva kjærlighet betyr for oss vil variere mellom kjønn, alder og mellom ulike kulturer (Tove Thagaard 1996:147). Kjærligheten er ikke et gitt fenomen, men vil preges av de kulturelle koder som til enhver tid er tilstede i samfunnet man lever i. Jeg vil se kjærlighet i forhold til seksualitet i denne oppgaven og hvordan dette forholdet kommer til uttrykk i informantenes fortellinger. Helmius skriver at ”vårt samfunn i dag preges av forestillinger om seksualitet som noe som forbindes med kjærlighet, intimitet og nærhet i den private tosamheten” (Helmius 1990:6). Jeg vil undersøke om forholdet mellom kjærlighet og seksualitet, slik det kommer til uttrykk i informantenes fortellinger, kan sies å stemme overens med den forståelsen Helmius presenterer.

Anthony Giddens hevder i boken *Intimitetens omvandling* (1992) at intimiteten har endret karakter i det moderne samfunnet. Tidligere var samfunnet preget av det som Giddens kaller ”den romantiske kjærligheten”. Den romantiske kjærligheten forutsatte en langvarig følelsesmessig forbindelse med en annen person (Giddens1992:10). Dette perspektivet på kjærligheten mener Giddens har vært preget av skjevheter i forhold til makt. Kvinner er det kjønn som har blitt underordnet i det romantiske bilde av kjærligheten. Hun ble bundet til hjemmet hvor mannen var overhode og hadde lite kontakt med omverdenen (ibid:46). Seksualiteten var innenfor den romantiske kjærligheten forbundet med reproduksjon (Røthing 2002:102, jf Giddens 1992). Giddens mener det har skjedd en endring fra romantiske idealer til et mer likestilt perspektiv på kjærlighet og seksualitet. Han bruker begrepet ”rene relasjoner” for å beskrive relasjoner som er preget av seksuell og følelsesmessig likestilling mellom kjønnene. Utviklingen av det han kaller ”plastisk seksualitet”, ”har avgjørende betydning for den frigjørelsen den ’rene relasjonen’ impliserer” (Giddens

1992:10). Den plastiske seksualiteten innebærer at man frigjør seksualiteten fra forplantningens behov, såkalt "desentrert seksualitet" (ibid, min oversettelse). Det er ikke lenger bare mannens seksuelle behov som vektlegges, også kvinner får økt selvbestemmelse, samt at homoseksualitet og nye seksuelle handlinger blir akseptert. Det skjer en demokratisering på det mellommenneskelige området som kan forenes med det offentlige livets demokrati (ibid). "Confluent love", som best kan oversettes med "sammenflytende kjærlighet" (Thagaard 1996:147), er grunnlaget for utviklingen av "rene relasjoner". Denne typen kjærlighet må være gjensidig tilfredsstillende for begge parter, for å eksistere. Derfor er den også mer foreløpig i sin karakter i motsetning til den romantiske kjærligheten som er mer preget av et "evig din" perspektiv.

Giddens forståelse av romantisk kjærlighet kan sees i sammenheng med en relasjonell forståelse av seksualiteten. Lysten vekkes fordi man føler seg tiltrukket av et annet menneske. Den plastiske seksualiteten kan på sin side sees i lys av det Foucault og Sennett, som nevnt kaller en individualisering av seksualiteten. Det er individets forhold til seg selv som står i fokus (jf Bäckman 2003:69-70).

Giddens har blitt kritisert for å være for optimistisk. Religionssosiolog Åse Røthing, kommenterer at Giddens ikke tiltrekkelig drøfter hvorvidt det fortsatt eksisterer mannlig dominans. "Spørsmål om makt, dominans, og om hvordan relasjonelle idealer fortsatt er kjønnnet, har ikke plass i hans analyser og gjør dem derfor mangelfulle" (Røthing 2002:105).

Jeg vil undersøke hvorvidt mine informanter forteller om seksualitet i tråd med diskursen om en mer likestilt seksualitet, slik Giddens impliserer. Eller om de uttrykker kjønnede maktforskjeller i hvordan de omtaler sitt forhold til seksualitet.

### **2.3.4 Heteronormativitet**

Heteronormativitet henviser til antagelsen om at den mest "naturlige" måten å leve sammen på, er i et heteroseksuelt samliv (Tina Rosenberg 2002:100). En slik oppfatning av seksuelt samliv kan sies å ha kulturell forankring i vårt samfunn. Det er den dikotome kjønnsforståelsen som ligger til grunn for heteronormativiteten, samt

normen som tilsier hegemonisk heteroseksualitet (ibid). Man skal tiltrekkes av det annet kjønn. "Heteronormativiteten er aktivt normerende, og alt det som faller utenfor stemples som avvikende og er/blir dermed feil" (ibid:100-101). Det er normen om at heteroseksualitet er det normale, som opprettholder heteronormativiteten, ikke heteroseksualiteten i seg selv. Gjennom normativitet opprettholdes normene som tilsier at heteroseksuelt samliv er det "normale"(ibid:101). Det oppstår et "vi" og "de" perspektiv (ibid:102) der normen om heteroseksualitet ikke blir satt spørsmålsteget ved. Den ligger der som en usynlig forutsetning, mens homoseksualitet blir det problematiske og "unormale".

Det er nærliggende å anta at heteronormativitet preger skolens undervisning, slik den også gjennomsyrrer samfunnet for øvrig (Jf Røthing 2004a).

### **2.4 Ungdom, seksualitet og undervisning**

Ungdom og seksualitet har vært et omdiskutert tema i media den siste tiden. Jeg har allikevel ikke funnet så mye debatt rundt akkurat seksualundervisningen, som er mitt hovedfokus. Det er, så vidt jeg kjenner til, ikke blitt foretatt noen samfunnsvitenskapelig analyse av ungdommers opplevelse av seksualundervisningen i den form som jeg har gjort, her i Norge. Åse Røthing holder imidlertid i disse dager på med en undersøkelse om hvordan hetero- og homoseksualitet fremstilles i undervisningen. Prosjektets hovedmål er å undersøke hvilke prosesser i undervisningen som bidrar til å reprodusere heteroseksualitet som norm og ideal, og hvilke prosesser i undervisningen som bidrar til å marginalisere, stigmatisere eller legitimere homoseksualitet. Hennes perspektiv er imidlertid lærernes undervisning og ikke elevenes opplevelse av undervisningen, som hos meg.

Heidi Brynildsen Grande har gjennomført en undersøkelse i regi av Redd Barna. Hun har snakket med femti ungdommer i alderen 15 til 20 år, om seksualitet. Undersøkelsen har resultert i et hefte som i disse dager gis ut til landets skoler, og som de håper vil skape debatt om seksualundervisningen i skolen (Dagsavisen 7.3. 2005:14). Mange av funnene i denne undersøkelsen samsvarer med det jeg har funnet, og jeg vil relatere min undersøkelse til denne i avslutningen. Det finnes også en hel del litteratur om ungdommers forhold til seksualitet og deres seksualvaner. Psykolog



Bente Træen har skrevet boken *Ungdom og Seksualitet* (1995), som er en utvidet og bearbeidet versjon av undersøkelser gjort på slutten av 80-tallet, om seksualvaner blant ungdom. Boken er skrevet for både voksne og ungdom. Træen presenterer fakta i form av tall, samt veiledning og diskusjonsgrunnlag for seksualundervisning, i tillegg til en mer praktisk veiledende del som tar for seg seksuallivets mange gleder og sorger, slik at ungdom også skal ha glede av å lese boken (Træen 1995:13). Mange av de refleksjonene Træen presenterer, vil være med på å belyse en del av de funnene jeg har gjort i min undersøkelse.

I Sverige er det særlig to forskere som i sine doktorgradavhandlinger har tatt for seg temaer som er relevant for denne oppgaven. Maria Bäckmans avhandling *Kön och känsla* (2003), tar for seg samlivsundervisning og ungdommers tanker om seksualitet. Avhandlingen bygger i hovedsak på intervjuer og observasjoner hun har gjort ved et gymnas, som ligger i en kommune nord for Stockholm. I avhandlingen er hun opptatt av å vise hvordan kjønn gir innhold til hvordan man i klasserommet forstår og snakker om seksualitet, og hvordan dette gjennomgående strukturerer samlivsundervisningen. Det andre hun er opptatt av å få frem er hvordan forestillinger om en kjønnstypisk seksualitet ligger til grunn for tolkninger, som i praksis reserverer jenter og gutter til ulike seksuelle handlingsrom. Bäckman var ute etter en skole med en "ideal" samlivsundervisning. Gymnaset Bäckman besøkte kan derfor ikke sies å representere en gjennomsnittlig svensk skole når det kommer til undervisning som omhandler seksualitet. Bäckmans studie har et feministisk utgangspunkt, hvor hun ser forestillinger om kjønn som både mening-og maktskapende. Hennes grunnleggende tese, som også har ligget til grunn for hvordan hun har analysert sitt materiale, er at hvordan vi opplever og forestiller oss kjønnsforskjeller ikke bare ordner virkeligheten og vår erfaring av den, men også legger føringer på våre tolkninger, og vår forståelse av hvordan kjønnsordningen skal gjøres (Bäckman 2003:11-28).

Gisela Helmius drøfter i sin avhandling *Mogen för sex?!*(1990)<sup>6</sup> den seksuelle virkeligheten som en sosial konstruksjon, og vil belyse dilemmaer som kan oppstå på grunn av forskjellene mellom ungdoms og voksnes oppfatning av hva som er "riktig"

---

<sup>6</sup> Det empiriske materialet som ble brukt i denne avhandlingen ble samlet inn av forskningsprosjektet *Ungdom og Seksualitet* i årene 1980-1983 ved det Sosiologiske instituttet ved Universitetet i Uppsala.

seksuell adferd i ungdomsårene (Gisela Helmius 1990:9). Hun stiller to hovedspørsmål: "Hvordan skaper samfunnet forestillinger om 'moden for sex'?" og "Når er unge mennesker 'modne for sex'?" (ibid:7, min oversettelse). Seksuell sosialisering blir her en prosess hvor man lærer å knytte sosiale meninger til seksuelle handlinger. Dette mener Helmius primært skjer gjennom jevnaldrene siden undervisningen fra voksenverden først og fremst er problemorientert og taus omkring seksualitet og følelser. Den meningen som skapes i ungdomsmiljøet knyttet til seksualitet, er imidlertid gjerne i tråd med voksenverden og samfunnet i sin helhet (ibid:abstract). Undersøkelsene som Helmius baserer seg på begynner imidlertid å bli gamle. Det kan derfor tenkes at hennes analyser ikke er like gjeldende i dag. Jeg vil allikevel bruke hennes analyser i mine tolkninger av hvordan informantene legitimerer sine seksuelle handlinger og hva "riktig" seksualitet omtales som, i forhold til undervisningen og informantene selv, siden jeg oppfatter at mye av det gamle lever videre i det nye, når det kommer til legitimeringen av seksualiteten (jf UNIFORM 4, 18.3.2004:13).

Slik jeg oppfatter bidragene til Træen og Bäckman, forutsettes det at det er et gode med seksualundervisning i skolen. Dette var noe jeg etter hvert kom til å stille spørsmål ved underveis i analysen. Slik jeg tolker det blir det i disse arbeidene fremstilt som ubetinget positivt med en større åpenhet om seksualitet i skolen. Jeg vil problematisere en slik antagelse i analysen.

## 3 Metode

### 3.1 Metodevalg

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan undervisning som omhandler seksualitet gis i dag, og hva det innholdsmessig legges vekt på. Jeg er da først og fremst interessert i hva jenter i tiende klasse selv mener om denne undervisningen, og hvordan de beskriver den. Grunnen til at jeg har valgt elever fra tiende klasse, er fordi det i følge L97 hovedsakelig er på dette trinnet undervisning som berører seksualitet skal forekomme.<sup>7</sup>

Jeg ønsker altså en dypere innsikt i hvordan jenter i tiende klasse opplever undervisning som omhandler seksualitet. For å oppnå dette har jeg vurdert kvalitativ metode og dybdeintervju som det mest velegnede metodevalget. Kvalitativ metode kjennetegnes av at man vil oppnå ”forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner” (Tove Thagaard 1998:11). Jeg ønsker å forstå den virkeligheten som mine informanter beskriver, hvilket kan sies å være en målsetning i kvalitativ metode (ibid). Thagaard skriver at ”samtales er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon” (ibid). I en intervjusituasjon forteller informantene med egne ord hvordan de oppfatter situasjoner og deres meninger om ulike ting. Med et kvalitativt forskningsintervju mener Steinar Kvale at man ønsker ”å forstå verden fra intervjupersonenes side” (Steinar Kvale 1997:17), hvilket også har vært mitt ønske i denne studien. Jeg ville ha fylldig og omfattende informasjon om hvordan ungdommene sier de opplever undervisning som berører seksualitet.

I kvalitativ metode er det viktig for forskningens troverdighet at man som forsker går nøye igjennom det grunnlaget som kunnskapen hviler på. Derfor vil jeg i dette kapittelet gå igjennom fremgangsmåten for datainnsamlingen og hvordan jeg har analysert og tolket resultatene (Jf: Thagaard 1998).

---

<sup>7</sup> Jf Innledningen.

## **3.2 Den praktiske gjennomføringen**

### **3.2.1 I forkant av intervjuene**

Før intervjuet fikk informantene vite at jeg er en masterstudent som skulle skrive oppgave om unge jenters opplevelse av seksualundervisningen i skolen, og at jeg derfor gjerne ville intervju dem. Det ble vektlagt at det var frivillig å stille opp, noe jeg syntes var viktig å presisere siden det for de fleste var læreren som tok den første kontakten med dem. Læreren er en myndighetsperson for elevene og det han eller hun sier kan lett oppfattes som en plikt og ikke en forespørsel, hvilket det var i mitt tilfelle. De som meldte sin interesse fikk med seg et skriv hjem, hvor foreldrene eller foresatte måtte skrive under på at jeg kunne intervju deres datter.<sup>8</sup> Uten godkjenning av foreldrene kunne jeg ikke ha gjennomført noe intervju på grunn av informantenes unge alder. I skrivet informerte jeg om hvem jeg er, hva jeg studerer og tema for oppgaven. Jeg informerte også om en del viktige forskningsetiske hensyn som jeg som forsker er underlagt, slik at de skulle føle seg trygge på at dataene fra intervjuene blir behandlet korrekt, i henhold til lovbestemte regler. Jeg meddelte også at prosjektet var meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

### **3.2.2 Informantrekruttering**

På den første skolen fikk jeg kontakt med informantene gjennom mitt private nettverk, som ikke hadde noe tilknytning til skolen. På skole nummer to derimot gikk veien til informantene gjennom helse - og sosial læreren, som også sørget for at rektoren ved denne skolen godkjente opplegget mitt. Læreren forhørte seg i flere tiendeklasser om det var noen av jentene som kunne tenke seg å bli intervjuet. Siden jeg ikke fikk bruke skoletimer måtte intervjuene skje i en fritime eller etter skolen. Jeg tror at dette kan ha påvirket antallet informanter som meldte seg, siden det nok oppleves som mer fristende å melde seg til et slikt prosjekt når man slipper unna obligatorisk undervisning. Blant de som meldte seg endte alle opp med å ville bli intervjuet i en fritime. På skole nummer tre kontaktet jeg en lærer som jeg privat kjenner fra før. Hun la det frem for rektor, som godkjente prosjektet. Læreren informerte så en klasse om undersøkelsen, og forberedte dem på at jeg ville komme. Da jeg kom fikk jeg alle

---

<sup>8</sup> Jf brev til foresatte, vedlegg 2.

jentene med meg inn på et eget rom, hvor jeg fortalte kort om meg selv og hvorfor jeg var der. Før jeg gikk noe videre inn på detaljene ved undersøkelsen, spurte jeg om det var noen som kunne tenke seg å bli intervjuet. Siden flere enn det jeg hadde behov for meldte sin interesse, trakk jeg lodd mellom de som hadde lyst. Til de som ble trukket ut ga jeg ytterligere informasjon om prosjektet og forskningsetiske hensyn som taushetsplikt og anonymitet. På denne skolen fikk jeg gjennomføre intervjuer i skoletimene til klasseforstanderen, noe som kan ha gjort det enklere å rekruttere informanter.

### **3.2.3 Gjennomføringen av intervjuene**

Det finnes ulike måter å gjennomføre intervjuer på, fra lite til mye struktur. Jeg valgte en form midt i mellom. En slik fremgangsmåte karakteriseres av en delvis strukturert tilnærming. Temaene jeg ville ta opp var fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen av temaene ble bestemt underveis (Thagaard 1998:81). På denne måten bar intervjuet innimellom mer preg av å være en uformell samtale hvor informanten selv bestemte hva hun ville prate om, samtidig som jeg fikk svar på de temaene jeg hadde satt opp på forhånd. For meg var det til stor hjelp å bruke en intervjuguide. Min intervjuguide var delt inn i fem hovedtemaer med tilhørende underspørsmål. Jeg valgte med vilje å starte intervjuene med spørsmål som jeg oppfattet som forholdsvis ”enkle” og ”ufarlige” å svare på. Dette gjorde jeg for å få informanten i tale før jeg stilte henne mer intime spørsmål. Noen informanter svarte veldig direkte fra første stund og da var ikke slike introduksjonsspørsmål like viktige<sup>9</sup>.

Ved to av skolene ble intervjuene gjennomført på skolens område. Jeg fikk tildelt et rom jeg kunne benytte meg av. Ved den ene skolen var dette et rom som vanligvis blir brukt til samtalegrupper og andre opplegg for elevene utenom obligatorisk undervisning. Dette fungerte rimelig greit med unntak av en del forstyrrelser fra andre elever som kom og banket på, mens intervjuet pågikk. For å unngå dette kunne jeg ha vært flinkere til å henge opp lapper eller på annen måte formidlet at rommet var opptatt i dette tidsrommet, siden slike forstyrrelser kan virke ødeleggende for kontakten med informanten. Jeg opplevde imidlertid ikke disse forstyrrelsene som noe stort problem og mener ikke det har fått noen store konsekvenser for mitt materiale.

---

<sup>9</sup> Jf vedlagt intervjuguide, vedlegg 1.

Intervjuene pågikk fra 30 – 45 min.<sup>10</sup> På den andre skolen fikk jeg tildelt et rom som jeg oppfattet blir brukt til gruppearbeid og lignende. Siden jeg på denne skolen fikk intervju informantene i en skoletime, kunne friminuttet også benyttes dersom informantene ville det. Intervjuene varierte derfor fra 30 – 60 minutter, avhengig av hvor mye informanten hadde å fortelle. Ved den tredje skolen fikk jeg som nevnt kontakt med informantene gjennom mitt private nettverk. Intervjuene ble derfor heller ikke gjennomført på skolens område, men i et privat hus som ikke tilhørte informanten.

Konteksten vil nødvendigvis få betydning for intervjusituasjonen. Det at de fleste intervjuene ble gjennomført på skolens område kan ha hatt innvirkning på hva de ønsket å fortelle meg. Omgivelsene innbydde ikke alltid til en åpen dialog. Ved den ene skolen var imidlertid rommet jeg benyttet koselig med sofa og duk på bordet. Siden dette rommet vanligvis også ble brukt til samtalegrupper, kunne det virke som om informantene var mer vant til å åpne seg i dette rommet. De fant seg raskere til rette, mens det ved den andre skolen kunne ta noe lengre tid å få informantene til å slå seg til ro.

I noen tilfeller ga informantene uttrykk for å være forberedt. De tok selv opp temaer som jeg hadde i min intervjuguide på en slik måte at jeg har vanskelig for å tro at det var tilfeldig. Dette kan ha hatt sammenheng med at de var nysgjerrige på hva undersøkelsen dreide seg om og derfor spurt vedkommende som allerede hadde blitt intervjuet, eller at de ønsket å vite hva jeg skulle spørre om, så de kunne forberede seg på hva de skulle svare. Flere spurte meg nemlig om de svarte riktig og sa at jeg bare måtte si i fra hvis de svarte feil. Jeg svarte at det her ikke dreide seg om å svare riktig eller feil. Det viktigste for meg var å få deres synspunkter, og at det ikke forelå noe fasitsvar. En mulig forklaring på hvorfor noen ga uttrykk for å være forberedt eller viste usikkerhet i forhold til om de svarte riktig, er slik jeg ser det, miljøet rundt intervjuene. På skolen er de vant til å måtte forberede seg til timene og å få karakter på faglige presentasjoner. Siden det var læreren som først introduserte meg og mitt prosjekt for dem, kan de ha koblet meg mer til en lærerrolle og ikke en forskerrolle.

---

<sup>10</sup> Fritimen varer ikke lenger enn 45 minutter, jeg kunne derfor ikke snakke med informantene lenger enn dette. De fleste intervjuene var imidlertid over før det ringte inn.

Når intervjuene i tillegg ble gjennomført i skolens lokaler i skoletiden, er det ikke usannsynlig at noen av informantene kan ha følt en viss presentasjonsangst i forkant av intervjuet, på samme måte som de kan ha presentasjonsangst når de skal prøves i et fag de er usikre på. Jeg la derfor vekt på at jeg var der som en utenforstående kun for å snakke med dem, og at jeg hadde taushetsplikt i forhold til lærerne og ledelsen ved skolen.

Jeg har tatt opp alle intervjuene på lydbånd og transkribert dem så ordrett jeg kan. Jeg har vært opptatt av å beholde informantenes egne måter å uttrykke seg på i utskriftene, og har derfor med småord som ”liksom” og ”atte”. Samtidig har jeg valgt å språkvaske sitatene, for at teksten skal bli mer forståelig. Steinar Kvale poengterer at transkriberingsarbeidet er en tolkningsprosess i seg selv. Utskriften gir ikke et sant og objektivt materiale, utskriftene er ”kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftelig form” (Kvale1997:102). Man må foreta flere beslutninger og avgjørelser underveis, derfor kan transkriberingsarbeidet sies å være den første formen for analyse av materialet. Informantene fikk tilbud om å lese igjennom og godkjenne utskriftene. Det var imidlertid ikke alle som var interessert i dette. Men til de som ønsket det, sendte jeg utskrifter og beskjed om hvor de skulle henvende seg, dersom de hadde noen innvendinger. Selv om kun en ga meg tilbakemelding på sin godkjenning, regner jeg de andre utskriftene også som godkjent siden jeg ikke har fått tilbakemelding om noe annet. Det er utskriftene av intervjuene som utgjør bakgrunnen for mine analyser.

### ***3.3 Presentasjon av informantene***

Jeg har intervjuet 13 informanter på femten og seksten år, fra tre forskjellige skoler fra sentrale Oslo Vest området. Det kunne ha vært interessant å intervju informantene fra ulike bydeler, for å se etter eventuelle forskjeller mellom elevene, avhengig av i hvilken bydel de går på skole, eller om det er noe forskjell mellom bygd og by. Jeg valgte imidlertid i denne omgang å fokusere på sentrale Oslo Vest området. Oppgaven ville blitt for omfattende dersom jeg skulle ha trukket inn flere faktorer som f.eks ulik sosiokulturell bakgrunn.

Jeg har gitt informantene fiktive navn og vil her presentere dem. Av hensyn til informantenes anonymitet forteller jeg ikke hvem som går på samme skole, selv om dette for noen vil kunne fremgå i analysen. Jeg mener imidlertid at anonymiteten ikke er truet, der hvor dette er tilfelle.

Karoline, Karen og Kristine skiller seg ut i forhold til de andre ved at de syntes undervisningen var ganske bra. De ga uttrykk for at de ikke syntes undervisningen var mangelfull i den grad de andre uttrykte. De som var mest negative til undervisningen var Maren, Merete, Martine, Marianne, Marthe og Mathilde. Disse mente at undervisningen ikke ga dem det de hadde behov for. Eva, Else, Elisabeth og Edith befinner seg i følge mine analyser i en mellomposisjon. De hadde i utgangspunktet ikke tenkt over at undervisningen var mangelfull, men i samtale med meg kom det frem at de mente det var svakheter ved undervisningen, som de sa de tidligere ikke hadde reflektert over.

Når det gjelder informantenes seksuelle erfaringer, stilte jeg ikke direkte spørsmål om dette, men det kom allikevel frem under flere av intervjuene at noen av informanten hadde debutert seksuelt<sup>11</sup>. De jeg oppfatter har debutert seksuelt er Karoline, Karen, Merete, Marianne og Mathilde. Alle med unntak av Marianne var femten år på intervjuutidspunktet. I forhold til gjennomsnittlig debutalder er altså disse jentene noe under gjennomsnittet for samleiedebut som i følge undersøkelsen Ung i Norge (2002) var 16,7 i 2002. Andre som uttrykte at de har hatt kjæresten, men som ikke har hatt samleie, er Maren og Kristine. Slik jeg tolker informantene ut i fra hva de forteller meg om kjærlighet og seksualitet, uttrykker de alle en heteroseksuell orientering. Jeg kan imidlertid ikke utelukke at dette kan ha sammenheng med at jeg har stilt spørsmål som kan oppfattes heteronormative. Jeg forsøkte å unngå dette ved å være bevisst på å inkludere kjærlighet og seksualitet mellom samme kjønn i spørsmålsformuleringene. Jeg ser imidlertid i ettertid at noen av mine spørsmålsformuleringer kan oppfattes heteronormative, og kan derfor ikke utelukke at det kan ha påvirket informantenes svar. Nå er ikke fokuset i denne oppgaven informantenes seksuelle ståsted, men

---

<sup>11</sup> Med seksuell debut mener jeg samleiedebut, dersom jeg ikke poengterer at jeg også sikter til andre seksuelle handlinger.



hvordan de opplever undervisningen, uavhengig om de "er" heterofile, bifile eller lesbiske.

Jeg er bevisst på at det kan være problematisk å dele informantene inn i grupper slik jeg har gjort her. Det kan gjøre analysene mindre varierte og sammensatte. I dette tilfelle er det imidlertid for å gjøre det lettere for leseren å holde styr på de ulike informantene. Jeg mener at en slik inndeling ikke har ført til at informantene har blitt "satt i bås" i min analyse.

Utvelgelsesmetoden som ble brukt i rekrutteringen av informantene har nødvendigvis hatt betydning for utvalget jeg har fått. På en av skolene var det en mannlig lærer som spurte åpent i ulike klasser om det var noen som ville la seg intervju. En slik rekrutteringsmetode kan tenkes å tiltrekke seg de litt mer frempå elevene som ikke er så flau for å prate om sex, og de som kanskje har mer erfaring knyttet til kjærlighet og seksualitet. Etter å ha snakket med jentene føler jeg imidlertid at det både er frempå og mer sjenerte elever i mitt materiale. Som vist er det heller ikke alle som uttrykker at de har noe særlig seksuell erfaring.

### **3.4 Situert kunnskap<sup>12</sup> – forskersubjektivitet**

#### **3.4.1 Mitt ståsted i forhold til tema**

Hvor godt man kjenner miljøet man skal studere vil variere. Selv følte jeg at jeg kjente miljøet jeg skulle studere ganske godt. Mine informanter er jenter som går på skoler i sentrale Oslo Vest området, som ligner på den ungdomsskolen jeg gikk på i sin tid. Det er derfor rimelig å anta at de har noenlunde den samme sosiokulturelle bakgrunnen som jeg har, uten at jeg kan si dette med sikkerhet siden jeg ikke har spurt dem om deres bakgrunn. Jeg har også selv hatt undervisning som omhandler seksualitet, men det er omkring elleve år siden og jeg forventet derfor at ting kunne ha forandret seg siden da. Det har blant annet kommet en ny lærerplan. Jeg hadde imidlertid noen forutinntatte meninger om at undervisning som berører seksualitet fortsatt på mange skoler var mangelfull, og kom for sent i forhold til ungdommenes

---

<sup>12</sup> Jf. Donna Haraway "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective" (1991).

utvikling. Tema trodde jeg nok også at for mange lærere kunne være vanskelig å prate om. De erfaringene jeg som forsker har fra et lignende miljø kan ha lagt grunnlag for gjenkjennelse og et utgangspunkt for den forståelsen jeg etter hvert har kommet frem til. På den andre siden kan den tilknytningen jeg har til et lignende miljø ha ført til at jeg har oversett det som har vært forskjellig fra egne erfaringer og gjort meg mindre åpen for nyanser i de situasjonene jeg har studert (Thagaard 1998:182-183). Det som ble viktig slik jeg så det, var å benytte møte med de informantene som uttrykket andre erfaringer enn det jeg forespeilet, til å få bredere forståelse for feltet. De kunne presentere meg for ny kunnskap, mens de informantene som uttrykket seg i tråd med min forforståelse, var med på å bekrefte mine antagelser om feltet.

Når det gjelder forholdet mellom kjærlighet og seksualitet, og den såkalte kjærlighetsnormen som legger føringer for når det oppfattes som mest ”riktig” å ha sex, merket jeg at dette var temaer jeg knyttet motstridende følelser til. Jette Fog skriver i sin bok *Med samtalen som utgangspunkt* (2001) om innslag av uerkjente følelser i intervjuprosessen. Det er viktig å gjøre seg bevisst på uerkjente og uavklarte følelser i intervjuerens forhold til seg selv, i forholdet til den andre personen og til det som samtalen dreier seg om. Alle disse tre forholdene kan skape hindringer når det gjelder etableringen av en god og klarsynt kontakt med informanten. Vi er som forskere bare mennesker og en intervjusituasjon vekker følelser i oss. Poenget er heller ikke at følelsene og påvirkningen ikke skal være der. Det vil alltid være følelser involvert i møte med andre mennesker og i vår oppfatning av dette andre mennesket. Det som blir viktig er å gjøre seg bevisst på hva man føler, hvorfor man føler det og hvordan det påvirker det som blir sagt. Derfor er det som Fog sier, ”viktig at forskeren går inn i en selvransakelse for å legge grunnlaget for den metodisk relevante empati. Det er også viktig at hun mens intervjuet pågår er oppmerksom på den prosessen som utspiller seg mellom henne og intervjuobjektet” (Fog 2001:87-89, min oversettelse).

I forhold til tema for denne studien har det vært viktig å definere ovenfor meg selv hvorfor jeg av og til opplevde motstridende følelser, når informantene snakket om kjærlighet og seksualitet. I min ungdomstid opplevde jeg at den såkalte kjærlighetsnormen var svært gjeldende i mitt miljø. Kjærlighet legitimerer seksuell aktivitet. Jeg opplevde av og til under intervjuene en konflikt med meg selv, hvor jeg

på den ene siden mente at det å være i et stabilt forhold er viktig når man som ung skal starte sitt seksuelle liv. Samtidig som jeg var opptatt av at de ikke skulle føle noe skam dersom de hadde hatt det som gjerne omtales som tilfeldig eller uforpliktende sex. Jeg følte meg dratt mellom å på den ene siden synes det var positivt at jentene ikke var bundet av kjærlighetsnormen, og gjorde som de selv ville, samtidig som jeg innimellom kunne synes det var problematisk at så unge jenter omtalte et sexliv som for meg virket vel avansert for en femtenåring. Det er viktig for meg å få presisere at jeg ikke ønsker å fremstå som moralens vokter her. Jeg mener at det viktigste er at sex oppleves positivt, uavhengig av rammene rundt. Hvis man skal argumentere for at det er viktig å være i et forhold når man praktiserer sex, så er det for meg fordi det ofte i et forhold eksisterer varme følelser mellom to mennesker som kan skape en trygghet, siden man som ung jente eller gutt kan være sårbar i en slik situasjon. Det er ikke statusen som kjærester som nødvendigvis bør legitimere sex, eller som gjør at sex blir noe positivt. Jeg mener også at det er viktig at jenter skal ha samme muligheter som gutter til å leve det livet de ønsker å leve, og ikke plages av sanksjoner fra miljøet rundt. Mine og andre undersøkelser (jf Berg 1999, Bäckman 2003) tyder på at det fortsatt eksisterer tendenser til at guttene kan praktisere sex med flere tilfeldige partnere, på en annen måte enn jentene, uten å få et negativt stempel av miljøet rundt.

### 3.4.2 Intervjusituasjonen

Intervjusituasjonen var en ny situasjon for både meg selv og informantene. Jeg har aldri intervjuet noen tidligere, hvilket kan ha vært med på å prege stemningen i særlig de første intervjuene, siden jeg var litt nervøs og usikker i min rolle som intervjuer. Noen av informantene var dessuten mer sjenerte enn andre og jeg brukte lenger tid på å skape en dialog. Jeg føler likevel at jeg på tross av dette har fått interessante data ut av alle intervjuene. Jeg holdt meg stort sett til intervjuguiden, selv om det ble lettere å frigjøre seg i fra denne etter hvert som jeg ble tryggere i intervjuerrollen. Det at jentene hovedsakelig ble spurt om det samme, har også gjort at det ble lettere å sammenstille resultatene. Det var stort sett informantene som styrte rekkefølgen av spørsmålene ved at de snakket fritt, og når det var relevant kom jeg med oppfølgingsspørsmål. Jeg tilpasset intervjuguiden min etter dem.

Som forsker deltar jeg i, og har betydning for, hvordan informantene forteller om sin hverdag. Det er viktig å være bevisst på hvordan jeg kan påvirke denne interaksjonen. Jeg forsøkte å unngå å kle meg i åpenlyse merkeklær eller med andre effekter som kunne være med på å påvirke hvordan de interagerer med meg.

Jeg er ti år eldre enn informantene. Jeg følte imidlertid ikke at aldersforskjellen var til hinder for dialogen mellom meg og informantene. Samtalen bar preg av å flyte av seg selv og innimellom holdt jeg på å glemme at det var et forskningsintervju fordi jeg ble så engasjert i deres fortellinger at jeg glemte å stille oppfølgingsspørsmål. Det hendte jeg angret på det i ettertid, men samtidig var det fint at informantene fikk muligheten til å fortelle sine historier uten mine avbrytelser. Da fikk samtalen en mer helhet over seg, enn at den fremsto i bruddstykker, hvilket jeg syntes var positivt for mitt materiale. Selv om jeg er ti år eldre er jeg allikevel yngre enn deres foreldre og samtidig gammel nok til at de anser meg som en ansvarsfull person de tør å åpne seg for. Når det gjelder språk og fortolkningsrammer var jeg oppmerksom på at slikt kan endre seg når man blir eldre, og at informantene derfor kunne ha en annen måte å tolke og si ting på, enn det jeg ville gjort. Jeg oppfattet imidlertid ikke vår fortolkningsramme som så veldig ulik, mange av de problemstillingene de presenterte for meg kjente jeg igjen. Når det gjelder språket, merket jeg at de hadde et mer ungdommelig språk enn meg, men det var ikke så forskjellig at vi ikke forsto hverandre. Selv unngikk jeg å bruke akademiske ord og uttrykk som kan være vanskelig å forstå.

Det at jeg er kvinne tror jeg også hadde betydning for den kontakten jeg fikk med informantene. Som jeg vil drøfte i analysen, ga flere av informantene uttrykk for at de tror kvinner deler mange av de samme erfaringene. Hadde jeg vært mann ville de kanskje ikke forutsatt at jeg delte den samme forståelsen for deres fortellinger, som dem, og unnlatt å fortelle meg sine historier. Det er imidlertid ikke ubetinget positivt at jeg er av samme kjønn som mine informanter. Siden jeg selv er ung kvinne kan informanten ta det for gitt at jeg forstår, og derfor unnlate å utdype og tydeliggjøre sine svar, noe hun kanskje ville ha gjort dersom jeg var en mann. Dette kan resultere i at jeg får vanskeligheter med å forstå og se viktige poenger (Jf Prieur og Taksdal 1989). Av den grunn ble det viktig for meg å få informantene til å begrunne sine

uttalelser, og passe på at jeg ikke selv heller tok det for gitt at jeg forsto hva de mente, uten å få dem til å utdype det.

### **3.5 Etiske utfordringer**

#### **3.5.1 Privat tema**

Tema for studien er av en slik art at det for noen kan oppleves følelsesladet og privat. Dette forsøkte jeg etter beste evne å ta hensyn til i intervjusituasjonen. Jeg var nøye med å få med meg hva de syntes det var greit å snakke om, og ikke presse dem til å snakke om ting de ikke ønsket. Jeg merket at noen av informantene var skeptiske til hva jeg skulle spørre dem om, og noen vegret seg for å fortelle meg private ting om seg selv. Jeg respekterte dette ved å ikke stille oppfølgingsspørsmål og heller snakke i generelle ordlag. På en slik måte forsøkte jeg å forhindre at informanten følte seg eksponert. Jeg merket på meg selv at jeg kunne bli flau over å stille de mer intime spørsmålene til informanter som bar preg av å ikke ville åpne seg. Det føltes plutselig upassende å spørre en person som fremsto som forsiktig og kanskje litt sjenert om hva hun ville vite mer om i forhold til seksualitet. En slik holdning førte nok innimellom til en ”stivhet” hos meg i forhold til informanten, som kan ha ødelagt noe for dialogen mellom meg og henne. Heldigvis var det bare ved et par anledninger jeg følte det slik, og selv om kontakten mellom meg og informanten til tider ble litt anstrengt vil jeg allikevel si at jeg fikk interessante data ut av intervjuene. Jeg var nøye med å ikke fortelle for mye om mitt ståsted i forhold til de ulike temaene. Allikevel hender det i en intervjusituasjon at det ikke er like lett å fremstå nøytral. Skal man få en samtale til å flyte må man av og til respondere på en slik måte at informanten føler seg forstått. Det var også viktig siden tema er såpass ømfintlig, at jeg ikke fremsto som dømmende. Særlig ovenfor de informantene som fortalte personlige historier.

Jeg møtte også på utfordringer i forhold til å bevare informantenes anonymitet. Ideelt sett skulle ingen ha visst hvem som var med i prosjektet, men dette ble ikke så lett å overholde når de fleste intervjuene fant sted på skolen. Det var av praktiske årsaker vanskelig å gjøre intervjuene utenfor skolens område, siden intervjuene ble gjort i skoletiden. Jeg måtte dessuten avtale tid for intervjuene ansikt til ansikt siden jeg ikke fikk utdelt telefonnumrene deres i forkant. For å i det hele tatt få tak i dem måtte jeg

derfor oppsøke dem i timene, siden jeg ellers ikke kunne vite hvor de var. Dette resulterte i at flere fra klassen så at jeg snakket med dem som hadde meldt seg. Jeg har derfor vært nøye med å anonymisere informantene i analysen.

### **3.5.2 En samtale i forskningsøyemed**

Flere av informantene sa til meg etter intervjuet at de syntes det var en positiv opplevelse å snakke med meg. I tillegg var tema noe de syntes var gøy å snakke om og som flere savnet å ha mer om på skolen. Den gode kontakten jeg fikk med flere av informantene opplevdes til tider vanskelig siden samtalen jeg hadde med dem ble gjort i forskningsøyemed, hvilket ikke innebærer en gjensidig interaksjon, som i en vanlig samtale. Fog skriver ”med det kvalitative forskningsintervjuets formålsbestemthet følger noen spenningsforhold og et paradoks, som får konsekvenser for både vitenskaplighet og moral”(Fog 2001: 60). Jeg brukte samtalen som et redskap. Dette preget min holdning i forhold til samtalen. Det er forskjell på å være interessert i og ha interesse av. Jeg hadde interesse av at informanten åpnet seg i forhold til oppgavens tema, men utgangspunktet for min interesse var å få innsikt i tema, ikke i personen selv. Jeg la opp til en åpenhet, slik at informanten skulle føle seg fortrolig nok til å fortelle om seg selv, samtidig som jeg ville bruke samtalen som middel i min forskning. En slik dobbelhet føltes til tider problematisk for meg.

Det er forskjell på en ”alminnelig” samtale og en ”profesjonell”, noe som kommer tydelig frem ved uformelle regler for kommunikasjon og når det skjer et brudd på reglene i forhold til den profesjonelle samtalen. Et eksempel er hvis informanten vil forlenge samtaletiden utover det som er avtalt eller hvis hun oppfordrer til flere møter på grunn av samtalen. Et annet eksempel som det hendte jeg opplevde er kravet om gjensidighet (Fog 2001:60-61). I en vanlig samtale er det gjerne gjensidig åpenhet fra begge parter. I et forskningsintervju er det bare informanten som åpner seg, mens intervjueren spør, uten å fortelle om seg selv, noe som i en vanlig samtale ville vært naturlig å gjøre i respons til den andres utsagn. Jeg merket at jeg syntes det var fint at informanten fortalte om personlige sider ved seg selv, eller episoder som hadde føltes problematisk. Men siden jeg ikke er noen dreven intervjuer ennå føltes det også litt problematisk å bare høre informanten fortelle om seg selv, uten å by henne noe tilbake. Det føltes av og til nesten litt vondt hvis informanten var svært personlig, å

ikke skulle komme med en like personlig respons. Jeg forsøkte å løse dette dilemmaet ved å snakke lenger om det tema hun hadde tatt opp, uten at jeg hadde forskningmessig interesse i det, for at hun ikke skulle føle at jeg ikke brydde meg om hva hun sa. Det var for meg ikke mulig å kun ha en forskningsbasert interesse i mine informanter, noe jeg er glad for siden jeg tror det er forskningsetisk uforsvarlig å innta en slik holdning. For meg var det vel så viktig at informantene skulle gå i fra intervjuet med en god følelse, i tillegg til å få frem interessante data i samtalen mellom meg og informanten.

### **3.5.3 Maktskjevhet i intervjusituasjonen**

Det var jeg som tok initiativet til samtalen og som introduserte de ulike temaene. Det var også jeg som intervjuer som styrte samtalen og hva vi skulle prate om. Bortsett fra tema for undersøkelsen visste informantene svært lite om hva vi skulle snakke om. Noen ga uttrykk for en viss skepsis i forkant av intervjuet og jeg ble en gang spurt om jeg skulle spørre inngående spørsmål om deres seksualliv, jeg svarte at det ikke var tilfelle. For meg var det viktig å få innsyn i deres opplevelse av undervisning som omhandler seksualitet. Jeg var ikke ute etter inngående beskrivelser av deres private opplevelser knyttet til seksualitet. Det hendte at private opplevelser dukket opp, men slik jeg ser det var det da informantene selv som ga uttrykk for at de ville snakke om det. Samtidig var det viktig for meg å få vite hva de unge interesserte seg for og hvordan undervisningen stemte overens med deres egen seksuelle utvikling. Derfor ble det til tider en noe vanskelig balansegang mellom det å få den informasjonen som var relevant for min oppgave, uten at de skulle føle seg presset til å utlevere private sider ved seg selv. Dette var noe jeg vektla under hele prosessen. Jeg ønsket å forhindre at informantene i ettertid skulle føle de hadde utlevert seg selv, uten at de selv hadde ønsket det.

Det er jeg som forsker som skal tolke informantenes utsagn. Min tolkning kan være annerledes enn jentenes egne tolkninger, hvilket innebærer at jeg alene er ansvarlig for den analysen jeg redegjør for i oppgaven. Derfor er det viktig at det kommer tydelig frem i oppgaven hva som er informantenes utsagn og hva som er mine fortolkninger. Selv om det var jeg som satte premissene for intervjuet, var jeg avhengig av at informantene ville snakke med meg, ellers hadde jeg ikke fått

materiale til å skrive denne oppgaven. Dette ga også informantene en type makt, ved at de hadde noe jeg gjerne ville ha, nemlig deres tanker om undervisningen.

### **3.6 Fra tekst til tolkning**

Første del av analysen gikk ut på å sortere intervjuene. Jeg gjorde dette ved lese igjennom intervjuene nøye og se etter likhetstrekk og ulikheter ved informantenes historier, om det var noen tendenser som kunne sies å gå igjen i intervjuene. Jeg sorterte, på bakgrunn av hva jeg fant, ut noen temaer som jeg ville gå nærmere inn i. Karin Widerberg kaller dette en "empirinær tilnæringsmåte" (Widerberg 2001:127). Dette innebærer at man henter temaene man vil analysere fra det empiriske materialet. Neste steg i analysen gikk ut på å finne frem til foreliggende sosiologisk og feministisk teori som kunne belyse analysetemaene, og hjelpe meg til å finne ut hva disse fortellingene kunne si noe om. Jeg ønsket ved hjelp av analytiske begreper å heve blikket i min daværende empirinære analyse, og se om fortellingene kunne tolkes på andre måter enn det informantene selv ga uttrykk for å gjøre (Jf: Berg 1999). Jeg ønsket å se om informantenes fortellinger kunne settes inn i en større ramme. Dette var ikke mulig for meg å se på egenhånd.

Jeg valgte derfor å se mitt materiale ut i fra en sosialkonstruktivistisk fortolkningsramme. Mange av historiene jeg ble presentert for kan sies å være uttrykk for bestemte sosiale konstruksjoner i vårt samfunn. Konstruksjoner som i stor grad blir tatt for gitt og derfor ansett for å være "naturlige". Jeg ønsket å sette spørsmålstegn ved en del av disse, og drøfte dem i lys av gjeldende teori. Jeg valgte også å benytte meg av begrepet diskurs for å se om informantenes utsagn kunne sies å handle mer om en måte å snakke om, og forstå ting på, enn å være uttrykk for faktiske forhold.

### **3.7 Vurdering av prosessen og materialet**

Det er viktig som forsker å redegjøre nøye for prosessen som har ført til undersøkelsens resultater. Dette har med oppgavens validitet å gjøre. Steinar Kvale opererer med et validitetsbegrep som passer bedre for den kvalitative forskningen, enn det begrepet tradisjonelt har gjort. Kvale skriver "Validering avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes,



utspørres og tolkes teoretisk” (Kvale 1997:167). Validitet handler ikke bare om metoden som blir brukt, men også om forskeren som person. Forskeren skal ha ”et kritisk syn på sine tolkninger og uttrykke eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev tolkning” (ibid:168). Jeg vil derfor her gå igjennom noen refleksjoner jeg har gjort meg underveis i analysen omkring mine egne perspektiver, som har hatt betydning for min undersøkelse.

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven hadde jeg en del forutinntatte meninger omkring kjønn og seksualitet, som jeg underveis i analysen har blitt bevisst på.<sup>13</sup> Mine spørsmålsformuleringer uttrykker til tider en essensialistisk og dikotom kjønnsforståelse, som jeg i analysen forsøker å problematisere. Dette har slik jeg ser det nå, mye med at mine egne perspektiver på kjønn har endret seg, etter hvert som jeg har arbeidet meg igjennom materiale. Tidligere var jeg mer preget av en essensialistisk forståelse av kjønn, og trodde nok at informantene ville foretrekke å ha en kvinnelig lærer i fag som omhandler seksualitet. Det samme kan sies å gjelde for alder. Jeg antok at informantene foretrakk å snakke med en yngre lærer, siden de muligens mente de hadde mer til felles, enn med en eldre lærer. Det kan med det hevdes at jeg tar det for gitt at samme kjønn og ung alder tilsier felles erfaring. Når jeg i mine spørsmålsformuleringer uttrykker en slik kjønns – og aldersreduksjonisme kan man spørre seg om jeg gir meg selv sjansen til å få noe annet svar, enn et som vitner om nettopp en slik kjønns - og aldersreduksjonisme, som jeg etter hvert forsøker å problematisere. Slik jeg har vurdert det var det i midlertidig nødvendig for meg å få informantene til reflektere over hvorvidt kjønn og alder hos lærerne hadde noe å si for dem. Jeg kan derfor ikke se at jeg kunne spurt så veldig annerledes enn det jeg har gjort, og jeg føler ikke at det har hatt negativ betydning for undersøkelsens kvalitet så lenge jeg er bevisst på mine egne forutinntatte antagelser og mulige påvirkning, når jeg analyserer.

---

<sup>13</sup> Jeg har allerede drøftet noen forutinntatte meninger jeg hadde i delkapittel 3.4.1, her vil jeg fokusere mer på de tingene jeg ble oppmerksom på underveis i analysen, som jeg ikke var så bevisst på da jeg begynte arbeidet med oppgaven.

Når det gjelder undervisningen og dialogen elevene har med sine lærere, og annet undervisningspersonell, omkring emner som omhandler seksualitet, merket jeg også en underliggende forutinntatt mening. Jeg tok det for gitt at informantene ønsket en mer åpen dialog omkring seksualitet i skolen. Dette viste seg å ikke være tilfelle for alle. Jeg ble etter hvert mer opptatt av å få frem mangfoldet blant informantene om hvilke forventninger de hadde til undervisningen, og om skolen nødvendigvis er den rette instansen til å gi slik undervisning.

Jeg kan flere steder i intervjuene sies å lede informantene inn på svaret de gir meg, hvilket kan sies å svekke materialets troverdighet. Det var imidlertid et bevisst valg jeg gjorde underveis, av hensyn til informantene. Når man intervjuer så unge mennesker som jeg har gjort vil de til tider kunne ha problemer med å ordlegge seg. For at ikke informanten skulle bli pinlig berørt og unngå å fortelle meg ting, siden hun ikke fant de riktige ordene, hendte det jeg hjalp henne litt på vei ved å si det jeg oppfattet at informanten ønsket å si, slik at hun selv kunne fortsette fortellingen. Det hendte også at jeg ønsket å høre informantenes fortellinger omkring ulike temaer og problemstillinger, som de ikke selv kom inn på. Derfor kan jeg innimellom sies å lede informanten inn på dette. Jeg mener imidlertid at min påvirkning ikke har svekket oppgavens troverdighet, siden jeg er nøye med å overveie min mulige påvirkning i analysen.

## Del 2

### 4 Undervisningssituasjonen

#### 4.1 Form og kontekst

L97 legger som vist i innledningen opp til at seksualitet skal inngå som tema i KRL samfunnskunnskap og natur- og miljø. Blant mine informanter er det imidlertid mange som mener at det hovedsakelig er natur- og miljø som tar for seg undervisning som omhandler seksualitet. Ved en skole hevder en informant at det blir gitt undervisning i alle tre fagene<sup>14</sup>, men at det er mest undervisning i natur- og miljø. Hun sier videre at dette ikke er vanlig praksis blant alle klassene på det tiende trinn. En klasse har i følge denne informanten ikke noe særlig undervisning om seksualitet i det hele tatt, verken i natur- og miljø, samfunnskunnskap eller KRL.

Hvorvidt det er slik at undervisning om seksualitet hovedsakelig blir gitt i natur- og miljø kan ikke jeg uttale meg om. Innholdet i en undervisningstime som omhandler seksualitet vil nødvendigvis være annerledes i en KRL time enn i en natur- og miljøfagstime. Tradisjonelt forbindes kanskje undervisning omkring seksualitet mer med den biologiske viten som gis i natur- og miljø.<sup>15</sup> Det er derfor mulig å tenke seg at informantene i første omgang ikke ser på f. eks etiske refleksjoner som en del av undervisning som omhandler seksualitet, og derfor ikke fortalte om dette til meg. Slikt sett kan det tolkes som et språk hos noen av informantene, at de kanskje ikke ser på etiske sider ved seksualiteten som en del av undervisningen, samtidig som flere av dem etterlyser slike aspekter. Jeg kan her bare ta utgangspunkt i mine informanters uttalelser og kan dermed ikke si med sikkerhet hvorvidt disse elementene har blitt utelatt. Interessant er det uansett at mange av mine informanter savner slik informasjon, uavhengig om det faktisk har blitt gitt eller ikke. Det er hvordan informantene gir uttrykk for at de opplever undervisningen som er utgangspunktet for min undersøkelse, ikke hvordan undervisningen faktisk blir gitt.

---

<sup>14</sup> Denne klassen fikk også noe undervisning om seksualitet i norsk, men dette ga informantene uttrykk for at var tilfeldig.

<sup>15</sup> Jf Michel Foucaults teori om at det er gjennom de ulike vitenskapene og deres diskurser at det seksuelle feltet konstituerer seg (Foucault 1995).

Undervisningens form i forhold til praktisk gjennomføring, er preget av at elevene jobber mye selvstendig med stoffet. Selvstendig innebærer at informantene sitter individuelt eller i grupper, og løser oppgaver. Ved en skole forteller flere av informantene at læreren til tider forlater klasserommet, dersom de skal fremføre noe av det de har jobbet med for resten av klassen. Det kan også tolkes som at det er lite kommunikasjon og samarbeid mellom lærerne fra de ulike fagtradisjonene, i forhold til undervisning som omhandler seksualitet. Dette syntes en av informantene er merkelig siden lærerne ofte samarbeider på tvers av fagtradisjoner i forhold til andre emner. Tendensen peker i retning av at det i større grad er opp til hver enkelt lærer hva hun eller han ønsker å formidle, og hvordan dette gjøres.

Ved en av skolene bærer undervisningen preg av dialog mellom lærerne og elevene, ved at noen av elevene stiller en del spørsmål i timen. Dette er det mange av informantene ved de andre skolene som sier at de kvier seg for. Undervisningen får da en mer tradisjonell karakter, ved at læreren snakker mens elevene lytter, såkalt kateterundervisning som jeg velger å kalle det.

Helsesøster får en annen rolle enn lærerne på skolen. Ved en skole oppfatter jeg at helsesøster har samtalegrupper med elevene i klassen, med gutter og jenter hver for seg. Ved de to andre skolene virker det ikke som helsesøster har hatt noe fast opplegg med samtalegrupper. Her handler det mer om at man kan stikke innom dersom man skulle ha noen spørsmål, eller har lyst til å prate. Helsesøster er tilgjengelig, slik jeg oppfatter det, noen dager i uken ved alle tre skolene. Helsesøster underviser altså ikke på den måten lærerne gjør. Jeg vil allikevel diskutere helsesøster i kapitlet "Undervisningspersonell", siden hun også bidrar med informasjon om seksualitet. Klinikk for seksuell opplysning ligger på Carl Berner og er landets største prevensjonsklinikk for ungdom. Alle tiende klassene i Oslo området får tilbud om å komme hit for å få undervisning. Alle tre skolene jeg besøkte hadde benyttet seg av dette tilbudet. Slik jeg oppfatter det gjelder dette to timer en dag, i løpet av det tiende trinn.

Undervisningen om seksualitet foregår over en begrenset tidsperiode, og da som nevnt gjerne i natur- og miljøfagstimene. Det var vanskelig å få informantene til å si noe

konkret om hvor lenge de holdt på med undervisning om seksualitet, men noen uker ble nevnt av flere. Jeg forstår det som at de fleste hadde slik undervisning i slutten av høstsemesteret når de kom til kapittelet som tar for seg seksualitet og samliv i natur- og miljøfagsboken. Flere av informantene uttrykker at de har mye å gjøre i natur- og miljø på det tiende trinn, hvilket kan se ut til å resultere i at lærerne går fort igjennom de ulike temaene og dermed også seksualitet og samlivsdelen. Flere syntes det er dumt fordi de syntes temaet er mer interessant, enn andre deler av pensum. Andre informanter gir uttrykk for at de mener læreren går raskere igjennom seksualitets- og samlivsdelen og at denne delen blir ”pressa ut”, som en informant sier, i forhold til andre temaer. I evalueringen av Reform 97, kritiserer lærerne det store omfanget fagene har fått i lærerplanen. Når planen blir for omfattende, må noe velges bort. Alternativet er å gå raskt gjennom stoffet, noe flere av elevene ikke vil få utbytte av (Haug 2004:254).<sup>16</sup> Mine funn kan sies å støtte opp om en slik tendens, sett fra elevenes ståsted.

## **4.2 Undervisningspersonell**

Jeg vil her diskutere betydningen av kjønn og alder hos undervisningspersonalet ved skolene, slik informantene gir uttrykk for at de opplever det.

### **4.2.1 Kjønn**

Gjennom bruk av foreliggende kjønnsteori, presentert i teorikapittelet, vil jeg tolke hvordan kjønn diskuteres av informantene. Jeg vil undersøke om det trer frem bestemte mønstre i deres omtale av dette, og hvilken betydning dette har i forhold til undervisningen og dialogen med lærere/helsesøster.

Karen svarer følgende på spørsmål om hun syntes det er greit å stille spørsmål til læreren:

Karen: Jeg har ikke noe problem med det [å stille spørsmål til læreren] (...), men det kan jo hende andre [jenter i klassen] syntes det er vanskelig å spørre om forskjellige spørsmål, særlig når det kommer til seksualitet fordi han er mann og ikke kvinne. Det

---

<sup>16</sup> Høringsutkast til ny norsk læringsplan kom 15.02.05. Utkastet er gjennomgående kortere enn L97. Åse Røthing kommenterer imidlertid at ”temaer knyttet til seksualitet omtales mindre og mindre omfattende i høringsutkastet” (Klassekampen 4.4.2005).

hadde vel kanskje vært enklere å hatt en kvinnelig natur- og miljøfaglærer under det tema her.

Karen bruker her lærerens kjønn som forklaring på hvorfor hun tror andre jenter i klassen syntes det er vanskelig å stille spørsmål. Når jeg spør Kristine og Marthe om de syntes kjønn er viktig hos den som underviser, svarer de følgende:

Kristine: (...) når jeg tenker på det nå, så kunne det faktisk vært greit å ha en jente. Fordi det blir lettere å stille spørsmål. Guttene skjønner jo ikke så mye om sånne jenteting selv om de prøver, kanskje (ler).

Marthe: (...) for guttene er det sikkert enklere å prate med en mann, mens jeg syntes det er enklere når det er en dame fordi da kjenner man seg litt mer igjen, de har på en måte gått igjennom det samme som deg.

Marthes utsagn kan tolkes som om hun forventer at en kvinnelig lærer har de samme erfaringene som henne selv, siden hun er kvinne. På samme måte tror hun det vil være lettere for guttene å prate med en mannlig lærer. Informantene gir uttrykk for at de ved å ha samme kjønn, forventer å ha samme type erfaringer. Erfaring fremstår som et premiss for å bli forstått og blir også et premiss for læring. Jeg opplever at Kristine mener en gutt ikke forstår seg på ”jenteting”, hvilket kan tolkes som at de da ikke lærer like mye av en mannlig lærer som en kvinnelig, når det gjelder ”jenteting”, siden en mann ikke har de samme erfaringene som en kvinne, i spørsmål knyttet til seksualitet. Sitatene gir uttrykk for at visse kjønnsforskjeller blir tatt for gitt, og en forestilling om at menn og kvinner opplever seksualitet forskjellig, siden de helst vil snakke med en kvinne om disse tingene.

I min diskusjon av form og kontekst rundt emnet seksualitet ved de skolene jeg har besøkt, pekte jeg på at de fleste gir uttrykk for at de får undervisning knyttet til seksualitet i natur- og miljø. Mange av informantene gir uttrykk for at undervisning knyttet til seksualitet i dette faget, i stor grad knyttes til biologiske fakta.<sup>17</sup> Man kan tenke seg at de biologiske kjønnsforskjellene innenfor en slik ramme vil bli fremtredende i undervisningen. Elevene lærer om forskjellene mellom kvinne- og mannskroppen når det kommer til pubertet og reproduksjon. Hvilket kan resultere i at fokus legges på forskjeller mellom kvinner og menn mer enn likheter. Et slikt fokus

---

<sup>17</sup> Jf delkapittel 5.3 ”Seksualitet som et biologisk fenomen”.

støtter slik jeg ser det opp om en essensialistisk forståelse av kjønn, som gitt og biologisk forutbestemt. I forlengelsen av dette vil elevene kunne føle seg nærmere lærere av samme kjønn når det kommer til undervisning som omhandler seksualitet og samliv.

Skolen er en viktig sosialiseringsinstans. Den kjønnsforståelsen som formidles her kan være med på å prege informantenes opplevelse av kjønn. I boken som elevene ved en av skolene hadde som pensum i natur- og miljø, står det at gutter og jenter ofte har ulike måter å kommunisere på. Guttene fremstilles som innesluttet, mens jentene skal ha lettere for å uttrykke sine følelser gjennom å snakke (Ekeland, Johansen, Rygh, Strand 1999:242). Kjønnene presenteres med ulike karaktertrekk. Dette er noe jeg opplever går igjen hos flere av informantene. Mange uttrykker gjennom sine fortellinger, en forståelse av kjønn som jeg tolker i en essensialistisk retning. Hvor menn og kvinner fremstilles som ulike, med tilsvarende ulikt erfaringsgrunnlag i forhold til seksualitet. Hvilket kan sees i lys av Laqueurs ”tokjønnsmodell” (Laqueur 1990:220), hvor kjønn blir forstått som noe biologisk deterministisk og ”gjennomsyrende”, som påvirker hele personen (Moi 1998:29). En slik essensialistisk forståelse av kjønn kan sies å ha kulturell forankring i vårt samfunn. Man opererer med en dikotom kjønnsforståelse. En konsekvens av en essensialistisk kjønnsforståelse kan være at man setter seg fast i stereotypier og unngår å se etter likheter mellom kjønnene, og mangfold innenfor hver kjønnsgruppe.

Karin Widerberg definerer kvinnelig subjektivitet ”som den erfaringsbaserte handlekraften som kvinner posisjoneres til å dele” (Widerberg 1995:11). Widerberg bruker ikke begrepet kjønn, men subjektivitet i dette sitatet. Slik jeg tolker det, fjernes fokuset her fra det biologiske kjønn, og mot det sosiale kjønn. Kjønn blir, innenfor en slik forståelsesramme, sosialt betinget. Man besitter en ”kjønnsidentitet” (Moi 1998:42) som viser til bevisstheten om at man er enten mann eller kvinne. Når Marthe sier ”jeg syntes det er enklere når det er en dame fordi da kjenner man seg litt mer igjen, de har på en måte gått igjennom det samme som deg”, fortelle hun meg, slik jeg tolker henne, to ting. Det ene er at hun plasserer seg selv innenfor en kvinnelig kategori. I tillegg trer det frem en forventning om at andre kvinner har gått igjennom det samme som henne. Eva Lundgren benytter seg av begrepet ”definisjonsrom”

(Lundgren 1993:216) for å forklare de kommunikasjonsprosessene som finner sted mellom personer av samme kjønn. Blant mine informanter kan det tolkes som om de opplever at kvinnelige lærere opererer innenfor det samme ”definisjonsrom”, hvilket kan resultere i at de anser det som enklere å snakke med kvinnelige lærere. Slik jeg tolker det kan man også se Marthes utsagn i lys av Simon de Beauvoirs kjønnsforståelse. Kroppslige forskjeller er med på å forme betydningen av levd erfaring. Kroppen er en situasjon, hvor den blir oppfattet som meningsfull. Det er mulig å tenke seg at kjønnede kroppsforskjeller får en fremtredende betydning i undervisningssituasjonen, som er med på prege Marthes bevissthet om at hun har en kvinnelig kropp.

Ved alle skolene jeg besøkte var helsesøster en kvinne. Noe som kan sees som en effekt av en kjønn profesjon, som helsesøsteryrket kan sies å være. Ikke minst gir navnet helsesøster indikasjoner på at det er en kvinne som besitter denne rollen. Det er verdt å diskutere om årsaken til at mange av informantene sier de foretrekker å snakke med helsesøster fremfor læreren, kan være kjønnsrelatert. Det viser seg imidlertid at Karoline som også har kvinnelig lærer i både natur og miljø og KRL, synes å mene at det er mindre flaut å snakke med helsesøster. Dette peker i retning av at helsesøsterens rolle i skolen, også er med på å gjøre det lettere å oppsøke henne fremfor læreren. Kanskje blir det mer relevant å se på situasjonen hos helsesøster fremfor hennes person i dette tilfelle, jeg vil komme tilbake til dette i delkapitlet ”Situasjon viktigere enn person?”.

### 4.2.2 Alder

Jeg vil i dette delkapitlet se nærmere på hvilken betydning informantene legger i alderen til undervisningspersonalet.

Else: Alder tror jeg har mer å si enn om det er en mann eller kvinne. Det er litt annerledes hvis en seksti år gammel kar skal komme å lære deg om seksualundervisning og alt det, enn en som er tredve. Det er liksom litt annerledes ikke sant, siden det er jo mye mer annerledes å vokse opp nå enn for tretti år siden, så alder har mye mer å si enn kjønn, det syntes i hvertfall jeg.

Else oppfatter ikke kjønn som noen avgjørende faktor i forholdet til læreren, generasjons forskjeller derimot mener Else kan være av betydning.



Maren: Jeg syntes det skulle vært en yngre jeg. Jeg syntes yngre lærere er lettere å snakke med enn gamle egentlig.

*Hilde: Hvorfor det, tror du?*

Maren: Hver gang jeg ser en gammel dame så tenker jeg sånn at dere var jo imot sex før og det var en skam og sånn. Jeg tenker at vi ligger så langt foran og de er jo så langt bak den nye verden. Nå kan man gjøre det meste uten at det er synd.

*Hilde: Hvor gammel er hun [lærerinnen], da?*

Karoline: Jeg tror hun er femti eller noe sånt. (...) Vi har også hatt en dame som var rundt tjue, og det var mye lettere. For da var man litt mer på samme plan.

*Hilde: Så det hjelper at det er en litt yngre dame?*

Karoline: Ja, hun har jo veldig mye mer erfaring enn oss da, men når du blir gammel dame, så er du liksom gift og det er en stund siden hun var der hvor vi er.

*Hilde: Hvilken lærer er du er mest fornøyd med i forhold til undervisningen?*

Karoline: Mener du da [i forhold til] alder og kjønn, liksom?

*Hilde: Ja*

Karoline: Da blir det dame på rundt tjue.

Maren og Karoline foretrekker unge lærere i undervisning som tar for seg temaer relatert til seksualitet. Maren gir uttrykk for at hun opplever eldre lærere som mer fordomsfulle når det kommer til sex, siden hun gir uttrykk for at man i dag kan gjøre det meste uten at det er en synd, blir det, slik jeg tolker henne, viktig å ha en lærer som ikke ser på sex som noe syndig. Generasjonsforskjeller kan, slik jeg tolker Maren, skape problemer for dialogen med læreren. Karoline tar også opp fordelene ved å ha en lærer som man opplever å være på "samme plan" som. Det er en ulempe hvis det er for lenge siden læreren var på samme alder som henne. Slik jeg tolker Karolines utsagn, vil det kunne bety at læreren ikke skjønner hva hun går igjennom, siden det er lenge siden hun var "der hvor vi er nå" (Karoline). Selv om den eldre læreren har mye erfaring, så er det for lenge siden hun var på Karolines alder. Det kan virke som hun ikke besitter den "riktige" erfaringen lenger siden hun nå er gift og lever et etablert liv. Kanskje man kan tolke det som at Karoline mener de to ikke opererer innenfor det samme "definisjonsrom", på grunn av den store aldersforskjellen.

Når Maren sier "Jeg tenker at vi ligger så langt foran og de er jo så langt bak den nye verden, nå kan man gjøre det meste uten at det er synd", uttrykker hun en forståelse av endring knyttet til hvordan man lever ut sin seksualitet. Det som tidligere i følge Maren var forbundet med "skam", er i dag mindre tabubelagt. Maren uttrykker her,

slik jeg tolker henne, at hun anser kjønnsnormer knyttet til seksualitet som noe kulturelt og foranderlig. Hvilken generasjon man er vokst opp i vil gjerne ha betydning for ens holdninger knyttet til seksualitet. Seksualiteten fremstilles allikevel som et stabilt fenomen, slik jeg oppfatter Maren. Det er normene knyttet til seksuelle handlinger som endrer seg. Karolines utsagn vitner også om en forståelse av endring, men hun ser endringen mer i forhold til livsfase, enn til generasjonsforskjeller. Slik jeg tolker henne, uttrykker hun en forståelse av at hvordan man lever ut sin seksualitet, endrer seg med årene og også med ens sivilstatus som gift. Det er ikke nødvendigvis slik at læreren oppførte seg noe annerledes når hun var på deres alder. Det som skaper et problem for kommunikasjonen er at det er for lenge siden ”hun var der hvor vi er.” Ikke at hun aldri har vært ”der”, som Maren, slik jeg tolker henne, er inne på når hun trekker inn hvordan noe tidligere var ”synd”.

Marthe benytter seg av ord som ”skam” og ”synd” for å beskrive hvordan hun ser på tidligere holdninger til seksualitet. Jeg mener det kan være interessant å se nærmere på hennes ordvalg. Skam er noe som kan oppleves som en følelse av å bli avkledd. Man viser frem ”sider ved seg selv som helst skulle ha vært skjulte, i alle fall for andres blikk. Det handler om å passere en grense, en grense der man står i fare for å tape verdighet (....)” (Wyller 2000:9). Skambegrepet har lenge vært nært forbundet med seksualitet. Seksualitet og lyst var tidligere tabubelagte temaer, omringet av forbud og regler som gjorde det vanskelig å prate om (jf Bäckman 2002:21). I dag er det i større grad forventet at ungdom skal lære seg å verdsette sin lyst uten skamfølelse (Bäckman 2003:65). Hvorvidt praksis samsvarer med idealene er ikke tema her. Poenget her er at det kan se ut som om en konservativ holdning til seksualitet hos læreren hindrer informantene i å stille spørsmål eller diskutere emner relatert til seksualitet med læreren, dersom dette skulle være ønskelig. Undervisningen kan dermed oppleves lite relevant, fordi informantene ikke får svar på det de lurte på. Siden det har skjedd store endringer i forhold til vårt syn på seksualitet og kanskje spesielt kvinnelig seksualitet, vil det kunne oppleves som lettere for mine informanter å snakke med noen som har vokst opp med noenlunde de samme normene knyttet til seksualitet, som dem selv. Dette kan være noe av årsaken til at flere uttrykker et ønske om å ha en yngre lærer i emner som berører seksualitet.

Det er verdt å problematisere en slik tendens siden aldersbegrepet er mer nyansert enn det mine informanter gir uttrykk for. En eldre lærer behøver ikke å være konservativ. Det vil kunne finnes store forskjeller mellom mennesker i samme alder, når det kommer til holdninger knyttet til seksualitet. Unge mennesker kan ha ”gammeldagse” holdninger til sex, og eldre liberale. Lik alder vil ikke nødvendigvis tilsi lik erfaring. Det er allikevel tendenser i mitt materiale som peker i retning av at informantene forbinder eldre lærere med konservative holdninger til seksualitet, og at de derfor forutsetter at yngre lærere har lettere for å forstå dem, siden de antar å dele en del av de samme erfaringene og holdningene til seksualitet.

Et annet ord Marthe benytter seg av for å beskrive tidligere holdninger til seksualitet er synd. Jeg tolker dette ordet i en religiøs retning. Et religiøst ståsted kan ha innvirkning på hvordan man underviser i emner som omhandler seksualitet. En informant gir uttrykk for at hun opplever sin KRL-lærer som ”gammeldags”. Jeg har imidlertid ikke grunnlag for å uttale meg om hvorvidt denne læreren har et kristent ståsted. Dersom læreren er kristen vil kristendommens tradisjonelle syn på seksualitet og samliv kunne være med på å prege undervisningen, hvilket ikke behøver å ha sammenheng med alder. Siden Karoline ikke gir uttrykk for å være religiøs, eller å være opptatt av det som tradisjonelt oppfattes som et kristent verdisyn i forhold til seksualitet, kan man tenke seg at dette vil kunne hindre en god dialog mellom lærer og elev.

#### **4.3 ”Nærhet” eller ”distanse”**

Jeg vil i dette delkapitlet diskutere hva slags relasjon informantene gir uttrykk for at de har med sine respektive lærere. Fokuset legges da på hvordan de oppfatter dialogen med lærerne, i forhold til undervisning som omhandler seksualitet. Jeg vil forsøke å gi et bilde på hvordan informantene gir uttrykk for at de opplever ”nære” og ”distanserte” lærere. Hvor ”nær” illustrerer et forhold preget av fortrolighet, og hvor aktørene kjenner hverandre, mens ”distanse” er et uttrykk for fremmedhet. Jeg vil etter hvert se dette i forhold til annet undervisningspersonell som helsesøster og personalet ved Klinikk for seksuell opplysning.

### 4.3.1 Lærerne

*Hilde: Syntes du han [læreren] er flink?*

Edith: Ja, det er litt vanskelig å sitte å høre på han, men han er jo helt grei ja.

*Hilde: Hvorfor er det vanskelig å høre på han da?*

Edith Jeg vet ikke det er noe med at du har hatt han i tre år, også skal han stå der og plutselig snakke om...han snakker liksom rett ut om alt sånn derre..ja.

Edith er her inne på noe som flere av informantene påpeker, nemlig at det føles ubekvemt at læreren snakker om seksualitet. For Edith synes det å ha å gjøre med at hun har hatt han som lærer i tre år. Hvilket jeg tolker i retning av at hun derfor kjenner han for godt til å være fortrolig med at han underviser dem i temaer som omhandler seksualitet.

Martine hadde følgende synspunkter om dialogen med læreren:

Martine: (...) vi tøyser med han og vi er jo litt sånn venner med han, men da blir det litt rart å snakke med han om sånne ting, også har du han i matte etterpå. Man tenker liksom sånn, ”hva tenker han om meg?”. Jeg vet ikke helt, men jeg hadde ikke likt det [å stille læreren spørsmål, relatert til seksualitet].

Flere mener, som Martine her gir uttrykk for, at det er litt rart å stille spørsmål til lærere, om seksualitet. Slik jeg tolker Martine opplever hun å ha et kameratslig forhold til læreren og mener at det derfor vil være upassende å stille ham intime spørsmål. Martine tenker på hva læreren skal tro om henne dersom han får vite hva hun lurte på. Slik jeg tolker Martine er faren ved å stille spørsmål at man kan avsløre sider ved seg selv som man ikke ønsker at andre skal få vite om. Flere av informantene er opptatt av å ikke avsløre for mye om seg selv til læreren. For å trekke inn uttrykkene ”nærhet” og ”distanse”, kan det tolkes som at læreren i Martines tilfelle blir for ”nær”. Den relasjonen hun har til læreren er ikke av en slik art, at det føles bekvemt å snakke om personlige temaer som seksualitet. Det føles bedre å snakke med noen man ikke kjenner i fra før av, og som man heller ikke behøver å treffe igjen.

En slik tendens går igjen hos mange av informantene, og er interessant i forhold til min tidligere diskusjon om at informantene foretrekker unge kvinnelige lærere med samme erfaringer som dem selv. Felles erfaring kan knyttes til ”nærhet”. Man deler de samme erfaringene. Her uttrykkes imidlertid et ønske om distanse til læreren. Det kan tolkes som at ”nærhet” og ”distanse” også handler om kjønn ved at kvinner, ikke

nødvendigvis lærere, er mer relasjonelle og ”nære”. Samtalen får mer preg av å være ”venninneprat”, mens menn forventes å være mindre personlige og holde mer avstand, uavhengig av lærerrollen. Noen av informantene som har kvinnelig lærer uttrykker imidlertid et ønske om å ha et distansert forhold til denne læreren. Dette kan bety at kjønn bare er en forklaringsfaktor av mange når det kommer til dialogen og forholdet mellom lærere og elever.

Slik jeg tolker mange av informantene syntes de det er bedre å snakke med en fremmed om spørsmål knyttet til seksualitet. En slik tendens finner man ikke nødvendigvis bare blant skoleelever, men også mer generelt i samfunnet. Flere kan for eksempel synes at det er ubehagelig å bruke sin fastlege som gynekolog. Edith mener det er lettere å ”drite seg ut” ovenfor en fremmed:

Edith: (...) det hadde selvfølgelig vært lettere når du vet at du ikke skal se, eller er nesten sikker på at du ikke skal se personen igjen. For hvis du da driter deg loddrett ut, så skal du ikke se personen igjen. Og da er det bare å bite det i deg litte grann også treffer du han ikke igjen.

Hilde: Så det er litt derfor man ikke tør [å spørre], for man er redd for å drite seg ut?

Edith: Ja, eller hvordan han kommer til reagere (....).

Sitatene kan tolkes som at selv om læreren kjenner informantene, skal hun eller han ikke vite for mye om informantenes privatliv når det kommer til seksualitet. Som Elisabeth sier ”det blir for personlig”. Karen syntes også det er vanskelig å snakke med læreren om seksualitet, hvilket hun begrunner med ”det er jo privat, og det er ikke alle som har noe rett til å få vite om det egentlig. Det er privat, man skal ha det for seg selv”, hvilket kan sees i lys av Gisela Helmius påstand om at vårt samfunn preges av forestillinger om seksualiteten, som noe som forbindes med den private tosomheten (Helmius 1990:6).

Jeg syntes det er interessant å se hvordan intimitet synes å gå på tvers av grensen mellom offentlig og privat. Tema seksualitet som de fleste vil anse for å være intimt og tilhøre den private sfære, får en annen posisjon i forhold til opplysning om seksualitet. De fleste vil anse familien som en arena preget av intimitet, men når det kommer til seksualitet uttrykker flere av mine informanter at de kvier seg for å diskutere dette med sine foreldre. Elisabeth sier at hun ville ha hatet om moren hennes skulle ha lært henne om seksualitet, det syntes hun hadde blitt helt feil. Det kan virke

som det da er bedre å få undervisning av en offentlig institusjon som Klinikk for seksuell opplysning. Skolen kan også oppfattes som en offentlig institusjon, men vil nødvendigvis være preget av at personer møtes hver dag og at private relasjoner derfor kan oppstå. Når læreren blir for ”nær”, kan det se ut som om det skaper problemer for informantene i forhold til å diskutere temaer som berører seksualitet. For andre vil det kunne være et spørsmål om læreren er ”nær” nok:

Karoline: Hun unge læreren vi hadde, hun damen, hun var veldig åpen til det [å svare på spørsmål knyttet til sex] og sa ”bare ring”, for vi fikk nummeret hennes. Hun sa sånn ”hvis det er noe viktig eller noe sånt så kan dere bare ringe”. Og jeg mener vi kjente henne ikke så veldig godt en gang, men hun var bare sånn, du fikk veldig god kontakt med henne, og åpen dialog med en gang. Det var ganske behagelig. Men så har vi hun eldre damen som er sånn, hvis du spør henne om noe så må du ringe sussi-telefonen. Hun sier ”for det kan ikke jeg prate med dere om”, så det var litt overraskende. Så det er veldig forskjellig fra alder og hvem det er og sånn. Vi har en mannlig lærer og han var sånn ”bare kom når som helst”, for alle vet hvor han bor hen, og han bare ”dere må gjerne komme på døren hvis det er et eller annet farlig eller noe sånn”.

Jeg vil ikke drøfte aldersfaktoren her, siden det var tema i forrige kapittel. Det som i midlertidig er interessant å reflektere over, er hvordan alder og ikke kjønn skaper nærhet i Karolines tilfelle. Hvilket betyr at kjønn, som også vist tidligere i kapittelet, ikke behøver å være selvsagt utgangspunkt for felles erfaring. Den mannlige læreren som her beskrives kan oppfattes som relasjonell og ”nær” ved at han oppfordrer dem til å komme på døren i hans private hjem. Han må også kunne sies å oppfordre elevene til å ha et forhold til ham preget av intimitet, ved at han gjør skillet mellom jobb (skole) og sitt private liv (hjem) mindre tydelig. Dette er et tegn på at det ikke er ett enstydig bilde av den kvinnelige og mannlige lærer blant mine informanter. Likheter og ulikheter kan gå på tvers av kjønnene. Når Karoline sier at ”det er veldig forskjellig fra alder og hvem det er og sånn”, trekkes slik jeg tolker det fokuset bort i fra kjønn og over på alder og også personlighet som jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet.

Karoline bruker ordet behagelig for å beskrive den åpne dialogen hun gir uttrykk for å ha med den yngre kvinnelige læreren. For meg virker det som Karoline setter pris på å ha en lærer som stiller seg disponibel, på den måten den yngre kvinnelige og mannlige læreren gjør. Karoline sier at hun ble overrasket over den eldre kvinnelige lærerens reaksjon på spørsmål hun fikk. Hvilket kan tolkes som at Karoline er mer vant til

lærere som stiller seg åpne og disponible til å svare på spørsmål, og på den måten skaper en dialog med elevene. Karoline gir ikke så klart uttrykk for at det er viktig å skape et skille mellom privatlivet og skolen/lærerne. Det kan tolkes som at hun ikke har noe i mot å snakke med en lærer om private temaer, så lenge læreren åpner for det.

Informantene gir uttrykk for å ha et ulikt ståsted i forhold til hva de forventer av skolen og undervisning som omhandler seksualitet. Ikke alle ønsker en intim dialog med læreren.<sup>18</sup> Det er i tillegg ikke alle lærere som nødvendigvis ønsker et forhold til sine elever som er preget av fortrolighet, ved at elevene stiller dem personlige spørsmål knyttet til seksualitet. Det kan også diskuteres hvorvidt man kan forvente at lærere skal stille opp på den måten Karoline skisserer når hun beskriver læreren som oppfordrer elevene til å ta kontakt på telefon, eller læreren som sier de bare kan komme og banke på døren. Lærerne kan ha mye å gjøre og mer blir det dersom elevene skal kunne oppsøke dem utenom undervisningen. Det er ikke nødvendigvis lærernes ansvar å være tilgjengelig for elevene utenom undervisningen eller å besvare deres spørsmål knyttet til seksualitet, utover det som skjer i skoletimene.

Jeg har nå gått igjennom hvordan kjønn og alder, samt oppfatningen av ”nærhet” og ”distanse”, er med på å påvirke kommunikasjonen mellom mine informanter og voksne i skolen. Videre ønsker jeg å se nærmere på hvilken betydning faglig bakgrunn har for dialogen mellom informantene og undervisningspersonell i og utenfor skolen, sett i lys av ”nærhet”/”distanse”-tematikken.

#### 4.3.2 Helsesøster

*Hilde: Hvordan føles det å prate med helsesøster?*

Karoline: Da er det ikke flaut. (...) Og det gjorde vi og. Vi hadde noen jenter som satt sammen og da kom det veldig annerledes spørsmål. Vi har jo hatt spørsmål om alt mulig i klassen uten at det er gutter tilstede, mens når vi kom til helsesøster som faktisk jobber med det, sånn bare med det, så kom det helt annerledes spørsmål. Spørsmål som du skjønner at folk lurar på.

Karoline uttrykker at det føles mindre flaut å spørre helsesøster enn læreren i natur- og miljø.

---

<sup>18</sup> Jf delkapittel 5.3.1 ”Biologi versus ferdighet”.

Merete: (...) Det er bedre da å spørre helsepersonell eller sånne som på en måte er utdanna og kvalifisert til å svare på sånne spørsmål.

Det kan tolkes som at Merete mener lærerne ikke har utdannelse eller er kvalifisert til å besvare spørsmål hun måtte ha knyttet til seksualitet. Derfor er det bedre å spørre utdannet helsepersonell. Dette kan ha sammenheng med noe en annen informant kommenterte, nemlig at lærerne også underviser i mange andre emner i tillegg til seksualitet, hvilket kan se ut til å gi informantene inntrykk av at lærerne kan lite om mye, mens helsepersonell kan mye om lite når det kommer til seksualitet. Karoline er slik jeg tolker henne inne på dette når hun sier ”helsesøster som faktisk jobber med det, sånn bare med det”. Det at helsesøster har et mer begrenset arbeidsfelt, hvor seksualitet får en sentral rolle, kan være med på å gi inntrykk av at helsesøster er en mer pålitelig kunnskapskilde.

Selv om mange nevner helsesøster som en de kunne ha henvendt seg til med spørsmål knyttet til seksualitet, er det få som sier de faktisk benytter seg av henne. En årsak til dette kan ha sammenheng med at helsesøster på to av skolene ikke er så synlig i skolebildet. Elisabeth sier at hun ”glemmer litt at hun er der” og at hun ikke vet når helsesøster er på skolen. Det er flere av informantene som i likhet med Elisabeth uttrykker at de ikke tenker over å benytte seg av helsesøster fordi de ikke vet når hun er på skolen. Andre sier som Marthe ”Jeg vet ikke hvem det er en gang jeg”.

I forhold til ”nærhet”/”distanse” -tematikken som jeg diskuterte ovenfor, kan det se ut som at helsesøster i disse tilfellene er for ”distansert”. Siden Marthe ikke vet hvem hun er, vil hun heller ikke benytte seg av henne. Merete bruker også argumentet med at hun ikke vet hvem helsesøster er, for å forklare hvorfor hun ikke bruker henne. Det kan virke som helsesøster får en annen rolle enn noen av lærerne når det gjelder ”nærhet”/”distanse” -tematikken. Helsesøster skal helst være en person man vet om, og til en viss grad kjenner for at man skal benytte seg av henne, og i så måte ”nær”. En slik nærhet behøver ikke være til hindrer for en dialog omkring intime temaer, som det synes å være for noen av lærerne. Slikt sett skiller også helsesøster seg i fra annet undervisningspersonell f. eks de ansatte ved Klinik for seksuell opplysning, som helst skal være fremmede.



På en av skolene tok de informantene som hadde vært hos helsesøster med spørsmål knyttet til seksualitet, opp negative erfaringer rundt dette. Helsesøster hadde i følge informantene gitt signaler som ble oppfattet som moraliserende og strenge. Dette har medført at disse informantene ikke vil benytte seg av denne helsesøsteren igjen. Personlige egenskaper hos helsesøster ser ut til å ha like mye å si som relevant faglig bakgrunn. I forhold til alder kan det se ut som at faglig bakgrunn blir irrelevant dersom helsesøster blir oppfattet som for gammel.

Informantene bruker ofte forklaringsvariablene kjønn, alder, ”nærhet og ”distanse”, som begrunnelse til hvorfor de ikke ønsker å diskutere seksualitet med lærere eller helsesøster. Slik jeg tolker det bruker informantene inn i mellom disse begrunnelsene til å forklare ulike ting. Det er ikke nødvendigvis slik at informantene ikke liker en lærer fordi han eller hun er ”gammel”, eller fordi det er en mann og ikke en kvinne. Det kan se ut som om f. eks kjønn og alder innimellom blir brukt som forklaringsvariabler når det like gjerne kan være andre årsaker til at denne læreren eller helsesøsteren ikke blir likt, årsaker som informanten kan syntes det er vanskelig å sette ord på, derfor blir det lettere å si at det er fordi læreren eller helsesøster er for ”gammel”. Kjønn og alder fungerer da som nøytraliserende kjennetegn, slike beskrivelser kan oppleves mindre diskriminerende enn andre stigmatiserende beskrivelser, hvilket også er med på å gjøre dem så virkningsfulle. Det vil kunne oppfattes som mer legitimt og ”stuerent” å si at man ikke ønsker en lærer som er gammel, enn å si at man ikke liker en lærer på grunn av personlighetstrekk eller utseende.

#### **4.3.3 Klinikk for seksuell opplysning**

Else: Det var faktisk ganske bra [besøket til Klinikk for seksuell opplysning] siden de hadde et program som var veldig tilrettelagt for ungdom og alt det der, så man lærte veldig mye og fikk liksom, siden noen ganger når man spør læreren sin om ting så ”nei, det vet jeg ikke helt, men jeg kan finne det ut” ikke sant. Men der vet de absolutt alt sånn, da kan man spørre om alt ikke sant, også er det sånn at hvis du syntes det er ekkelt å spørre læreren din om det, siden du er sammen med han i hverdagen din og møter han hver dag og sånt, så kan du heller spørre de istedenfor. Siden de er vant til å få sånne spørsmål og mest sannsynlig så kommer du nesten aldri til å møte på de igjen<sup>19</sup>, noen par ganger kanskje men.

(...)

---

<sup>19</sup> Jf tidligere diskusjoner.

*Hilde: Tror du det har mye å si at de[personalet ved Klinikk for seksuell opplysning] har en mer medisinsk utdannelse og en mer profesjonell holdning til disse tingene [seksualitet] en kanskje læreren?<sup>20</sup>*

Else: Ja jeg tror faktisk kanskje det har noe å si egentlig, siden da er man mer sikker på...da vet man helt klart at det er riktig og sånn, siden de har lært det et sted hvor alt er riktig ikke sant. De har ikke sånn ”ja det leste jeg i den og den boken og det vet jeg ikke om er helt riktig da, men det var ihvertfall det det sto der”, det er ikke sånn. Og de har liksom møtt på det hver eneste dag, men lærerne de har kanskje en måned hvert år toppen ikke sant, så de møter jo ikke på det hver dag. De vet liksom...de glemmer litt kanskje fra gang til gang.

Elses utsagn er dekkende for hvordan de fleste informantene gir uttrykk for å oppleve besøket på Klinikk for seksuell opplysning. For det første behøver de ikke møte personalet igjen, i motsetning til læreren som de treffer hver dag på skolen. Noe mange uttrykker som problematisk i denne sammenheng. Dette er i samsvar med den ”nærhet”/ ”distanse” -tematikken jeg diskuterte tidligere. Dessuten finner de her personer som har spesialisert seg på å besvare spørsmål fra ungdom. Noe som gjør det lettere å spørre fritt, som Karoline er inne på når hun sier ”For der kunne du spørre uten å liksom...for det var så mange og alle spurte spørsmål, og hun dama som var der var veldig åpen.” Personalet ved klinikken forventes å besitte den kunnskapen som er nødvendig for å kunne svare dem på det de lurte på. Når Else forteller om programmet ved Klinikk for seksuell opplysning som var veldig tilrettelagt for ungdom, kan det indikere at hun mener lærernes undervisning på skolen ikke er like tilrettelagt for ungdom. Dette kan ha sammenheng med det Else senere uttrykker når hun sier ”lærerne de har kanskje [undervisning om seksualitet] en måned hvert år toppen ikke sant, så de møter jo ikke på det hver dag. De vet liksom...de glemmer litt kanskje fra gang til gang.” Slik kan man hevde at det er med alle temaene lærerne underviser i løpet av et år, man har begrenset tid til hvert tema. Seksualitet som emne er kanskje spesielt i den forstand at elevene kan skaffe seg mye informasjon gjennom alternativ kunnskapskilder, i kanskje større grad enn i andre emner. Dette kan være med på å gjøre elevene mer kritiske til den informasjonen de får på skolen omring seksualitet.

---

<sup>20</sup> Jeg er oppmerksom på at jeg her leder informanten inn på å reflektere over undervisningspersonalets faglige bakgrunn. Jeg påstår også at undervisningspersonalet ved Klinikk for seksuelle opplysning har en mer profesjonell holdning, hvilket jeg angrer på siden dette kan oppfattes som urettferdig mot lærerne. Jeg mener ikke at personalet ved Klinikk for seksuell opplysning nødvendigvis er mer profesjonelle enn lærerstanden. Det er deres faglige bakgrunn jeg er opptatt av. Spørsmålsformuleringen er derfor noe uheldig.

Selv om de fleste av informantene gir uttrykk for at besøket ved Klinikk for seksuell opplysning var positivt er det ikke mange som sier de har benyttet seg av dette tilbudet eller lignende tilbud utenom besøket som ble arrangert av skolen. En årsak til dette som flere av informantene nevner, er at Klinikk for seksuell opplysning ligger på Carl Berner. Siden mine informanter bor i sentrale Oslo Vest, gir flere av dem uttrykk for at de syntes det er tungvint å komme seg dit. Jeg har undersøkt om det ligger lignende steder for ungdom i informantenes respektive bydeler, men har ikke funnet noen. Jeg mener imidlertid det kan sies å være flere årsaker til at så få benytter seg av slike tilbud. En kan være at de ikke føler de har behov for det. Flere av mine informanter er uerfarne og har ikke kjæreste. Det kan være viktig å ha en grunn for å gå, samtidig som det kan være flaut å ha en grunn for å gå. Karoline er den eneste av mine informanter som sier hun har oppsøkt Klinikk for seksuell opplysning utenom besøket med skolen. Karoline fremstår ikke for meg som en person preget av sjenanse, allikevel syntes hun i utgangspunktet det var flaut å oppsøke klinikken. For andre kan man tenke seg at det kan oppleves som en større barriere å oppsøke steder som Klinikk for seksuell opplysning. Mitt inntrykk er at mange av informantene syntes det er vanskelig å prate om sex med voksne.

#### **4.3.4 Andre informasjonskanaler**

Mange av informantene foretrekker å lære av jevnaldrene venninner med mer seksuell erfaring.

Maren: Det er noen av venninnene mine som er like gamle som meg, som har gjort det. Og når vi var på den turen, så havnet jeg på rom med en som hadde gjort det, og da ble det jo litt sånn jenteprat om kveldene og det var ganske gøy. Det var liksom etter vi hadde hatt undervisningen tror jeg, så det var...mmm. Det er mye gøyere å lære noe fra det liksom da.

Hilde: *Ja på din egen alder som har gjort det [gjennomført samleie].*

Maren: Ja.

Flere av informantene gir uttrykk for at de er nysgjerrige på hvordan man har sex, men de syntes det er vanskelig, eller har ikke lyst, til å stille spørsmål til læreren eller annet undervisningspersonell rundt dette. Mange sier at de heller snakker med venninner. Slik jeg tolker det oppstår det et skille mellom å oppfatte seksualitet som erfaring og seksualitet som ferdighet. Hvor det er seksualitet som ferdighet som settes høyest i kurs. De voksne lærerne har mer erfaring, men det er mer spennende å lære

om seksualitet fra jevnaldrende, som de kan være fortrolige med. Slik jeg tolker det vil undervisningen da være mer preget av ferdighet. Man lærer hvordan man blir ”god i senga”. Flere av informantene uttrykker en frykt for nettopp å ikke være ”god i senga”, som jeg vil komme tilbake til kapittel 6.

Dersom informantene har spørsmål de ikke vil stille til verken voksne eller andre jevnaldrene, er det flere som sier de bruker blader og nettsteder. På denne måten slipper de å verken se eller snakke med noen på telefon. Det blir derfor mer anonymt, hvilket synes å være viktig i denne sammenheng, særlig for dem som har negative erfaringer knyttet til seksualitet. Det kan diskuteres hvorvidt slike alternative informasjonskanaler er med på gjøre skolens rolle i denne sammenheng mindre viktig. Samtidig vil det kunne hevdes at det er viktig å balansere ungdommers inntrykk av seksualitet. Siden det er nærliggende å tenke seg at mange unge i dag får mye av sin seksualopplysning gjennom kommersielle kanaler, kan man anta at skolen får en ekstra viktig rolle når det gjelder å balansere de unges oppfatninger av seksualitet, fordi de kan fange opp ekstreme oppfatninger fra andre kilder. J. Mark Halstead og Michael Reiss har skrevet boken *Values in sex education* (2003), som er basert på en undersøkelse som ble gjort i Sør-vest England på slutten av 90-tallet. Undersøkelsen hadde som mål å undersøke hvordan barn opplever kjærlighet og forhold til andre mennesker. Forfatterne mener skolen bør lære barn å stille seg kritisk til alternative kilder til informasjon om hva kjærlighet og seksualitet dreier seg om, siden dette ikke nødvendigvis kommer av seg selv (Halstead & Reiss 2003:10). Mine informanter uttrykker at media fremstiller seksualitet på en måte, de ikke alltid opplever er realistisk, som Martine sier ”på film ser det så lett og greit ut, også er det ikke det i virkeligheten. Det er annerledes”.

### **4.4 Diskusjon av Max Webers tre herredømme**

Slik jeg tolker mange av informantene foretrekker de å snakke med personer som kan sies å tilhøre Webers legale herredømme, når det kommer til spørsmål relatert til seksualitet. Det legale herredømme er ”herredømme i kraft av lover” (Max Weber 2000:91). Innenfor denne typen herredømme får vitenskapen og utviklingen av profesjoner en viktig rolle. Kunnskap er med på å skape respekt. Det kan se ut som at faglig bakgrunn blir viktig for informantene når det kommer til personer som skal

undervise dem i temaer som omhandler seksualitet. Elses utsagn symboliserer, slik jeg tolker henne, mitt poeng her "(...)noen ganger når man spør læreren sin om ting så [sier de]"nei det vet jeg ikke helt, men jeg kan finne det ut", ikke sant. Men der vet de absolutt alt sånn, da kan man spørre om alt, ikke sant (...)" . Jeg opplever at hun stoler mer på den informasjonen hun får fra personalet på Klinikk for seksuell opplysning, enn den hun får fra læreren. Faglig relevant bakgrunn blir viktig for å fremstå som en pålitelig fagperson, som informantene kan henvende seg til. Else fremhever dessuten at personalet på Klinikk for seksuell opplysning også har mer erfaring enn lærerne til å besvare spørsmål knyttet til seksualitet fra ungdom. Det kan tolkes som at "erfaringskunnskap" også er viktig i tillegg til den faglige kunnskapen. Det holder altså ikke med at læreren er en voksen autoritetsperson, hvilket kan sies å falle inn under Webers tradisjonelle herredømme.

Det tradisjonelle herredømmet legitimeres gjennom tradisjon. Et slikt autoritetsforhold bærer preg av å ha en hersker som bestemmer hva de andre skal gjøre. Den reneste formen for tradisjonelt herredømme er det patriarkalske (ibid:94). Tradisjonelt har elevene lyttet til sine lærere. Innenfor det tradisjonelle patriarkalske herredømme vil man kunne tenke seg at høyere alder gir mer autoritet. Man har erfart mer av livet. I forhold til undervisning som omhandler seksualitet, ser dette ikke ut til å være relevant. Det er slik jeg ser det kunnskap fremfor autoritet som gjør at informantene lytter til og ønsker å snakke med sine lærere, omkring temaer knyttet til seksualitet. Høy alder tilsier ikke nødvendigvis relevant "erfaringskunnskap". Karoline sier at hun ved et tilfelle rettet på KRL læreren sin, fordi hun syntes det hun sa var feil i forhold til hennes egne erfaringer. Martine sier i forbindelse med å dele klassen inn i grupper at hun syntes det hadde vært bedre om læreren hadde vært mer med i samtalen innad i gruppen, slik at han eller hun ikke skiller seg ut som en lærer som underviser. Dette kan tolkes som at hun etterlyser en mer autoritetsfri undervisning, hvilket slik jeg tolker henne vil gjøre det enklere å snakke om seksualitet med læreren til stede.

En viktig faktor som er med på å prege dialogen omkring seksualitet, er personlige egenskaper ved lærere, helsesøster og annet undervisningspersonell. Positive personlige egenskaper blir hos flere av informantene trukket frem, når de skal forklare

hvem de kunne tenke seg å snakke med. Disse kan være uavhengig av faglig kunnskap, kjønn og alder. En slik tendens kan sies å tilhøre Webers karismatiske herredømme. Et slikt herredømme eksisterer ”i kraft av en affektbestemt hengivelse til herskerens person ” (ibid:98). Det er troen på herskerens person og han eller hennes egenskaper som gjør at han eller hun adlydes, ”ikke på grunn av noen lovbestemt stilling eller tradisjonsbetinget verdighet” (ibid). Karoline gir, slik jeg ser det, et eksempel på dette når hun roser lærerne sine for hvordan de oppmuntrer dem til å ta kontakt dersom det er noe de lurte på. En av lærerne Karoline omtaler har hun ikke hatt så lenge, men på grunn av lærerens personlighet og åpne holdning, fikk hun raskt god kontakt med henne. Det kan tolkes som om lærerne Karoline omtaler besitter ”holdningskunnskap” ved at de formidler holdninger knyttet til seksualitet, som Karoline gir uttrykk for å sette pris på.

### 4.4.1 Situasjon viktigere enn person?

Webers autoritære herredømme har ikke relevans, ut i fra hva mine informanter forteller om hvem de ønsker å forholde seg til i forhold til undervisning som omhandler seksualitet. Det kan være relevant å diskutere hvorvidt et slikt herredømme er det som preger skolen som den offentlige og institusjonelle instans den kan sies å være.<sup>21</sup> Kanskje er det mer skolen og klasserommet som situasjon, som er med på å prege dialogen mellom læreren og elevene, mer enn kjønn, alder, personlighet og faglig bakgrunn hos læreren, som her har blitt diskutert. Det er ingen selvfølge at undervisning som omhandler seksualitet, hører hjemme i den norske skole. Klasseromssituasjonen oppmuntrer ikke nødvendigvis til intimitet, og det er ikke heller sikkert at intime temaer nødvendigvis hører hjemme i klasseromssituasjonen. Elevene kan føle seg sårbare når man skal snakke om seksualitet med hele klassen samlet, hvilket også flere av informantene gir uttrykk for at de er. De er engstelige for mulige konsekvenser av at de stiller ”dumme” spørsmål, eller avslører for mye om seg selv.

Hos helsesøster vil situasjonen nødvendigvis være annerledes, her går man som regel en og en og er sjelden hele klassen samlet, hvilket kan gjøre det lettere å snakke om ømfintlige temaer som seksualitet. Hos helsesøster begrenser dessuten ofte temaene

---

<sup>21</sup> Jf delkapittel 1.2.2 ”Intimt tema i en offentlig sfære”.

seg til å gjelde ”de nære ting”, som kropp og helse, mens i skoletimene snakker man om mange ulike temaer, hvilket kan medføre at seksualitet blir et uvant tema i den settingen. Man er vant til å snakke om mindre personlige temaer. Klinik for seksuell opplysning vil også være et sted hvor situasjonen bærer preg av en åpenhet om seksualitet. Det er derfor man er der, for å få svar på spørsmål knyttet til seksualitet. Stemningen vil nødvendigvis også være annerledes enn i en skoletime. Karoline beskriver stemningen her som åpen og vennlig med en liten hundealp som hoppet rundt. Det er nærliggende å tenke seg at slike faktorer kan gjøre det lettere å snakke om seksualitet. Det er imidlertid også ting i mitt materiale som tyder på at karismatiske egenskaper hos lærerne kan skape en intim stemning mellom lærer og elev, selv om skolen kanskje i utgangspunktet er autoritær i sin karakter. Personlige egenskaper ved læreren kan altså dempe den eventuelle institusjonelle stemningen i skolen og klasserommet. Dersom helsesøster opptrer på en måte som kan tolkes formanende og kanskje autoritær, vil det på sin side kunne ødelegge for den eventuelle intime dialogen som stemningen og situasjonen hos helsesøster kan legge opp til.<sup>22</sup> Slik jeg tolker det er undervisningssituasjonen viktig for den dialogen som finner sted mellom elever og undervisningspersonell. Det er allikevel mye som tyder på at hvem som underviser også vil være av stor betydning for hvordan stoffet formidles og dermed også hvordan det oppfattes av informantene. Slik jeg ser det vil det være viktig å se på både person og situasjon, når man skal analysere undervisning som omhandler seksualitet.

#### **4.5 Oppsummerende refleksjoner**

Seksualitet er langt på vei, slik jeg tolker informantene, noe de forbinder med noe intimt og personlig, hvilket gjør det vanskelig å prate om. Dette på tross av en økende seksualisering av samfunnet generelt. Den kan være grunn til å spørre seg om den generelle sexfikseringen i samfunnet har skapt et press på unge jenter. Det er ikke lenger så viktig å være en uskyldig jente, nå skal man være erfaren<sup>23</sup>. Slik jeg forstår det er det den erfaringsbaserte kunnskapen som er viktig. Det holder ikke å bare ha lest om hvordan man har sex, man skal helst ha praktisert det. I en slik setting vil det kunne oppleves som vanskelig å innrømme at man er uerfaren og ikke vet hva man

---

<sup>22</sup> Jf delkapittel 4.3.2 ”Helsesøster”.

<sup>23</sup> <http://www.nrk.no/programmer/tv/puls/2486736.html>

skal gjøre. Edith snakker om at det er lettere ”å drite seg ut” ovenfor en fremmed som du ikke behøver å se igjen. Kanskje er det redselen for å stille ”dumme” spørsmål om selvsagte ting, som gjør at så mange kvier seg for spørre. Et annet poeng kan være at de allerede vet det meste fra alternative informasjonskanaler eller at de er for uerfarne til egentlig å ha noe å spørre om. Dagens seksualiserte samfunn er i midlertidig med på å skape en oppfatning om at du skal være erfaren og kunne det meste knyttet til sex i ung alder. Mine funn indikerer at flere av jentene i mitt materiale ikke er så avanserte som media skal ha det til, og mange sier at det er mye de lurte på om sex. Det kan tolkes som at det har oppstått en skjevhet mellom hva jentene opplever at de skal kunne og hva de kan. Dersom jentene opplever en slik forventning, vil det slik jeg ser det, kunne føre til presentasjonsangst og at de kvier seg for å stille spørsmål enten til lærere, helsesøstere eller annet undervisningspersonell fordi de er redde for å ”drite seg ut”. Nå har bluferdighet tradisjonelt blitt ansett som en god egenskap, og derfor vil kanskje redselen for å ”drite seg ut” rette seg mer i mot dem selv og jevnaldrende. Slikt sett befinner mine informanter seg i et slags paradoks. De ønsker ikke å snakke med voksne personer, som mest sannsynlig ville møtt dem med forståelse, for at de ikke er eksperter på området. De vil heller snakke med jevnaldrende, som kanskje forventer at de er mer erfarne på det seksuelle området, enn hva de er.



## 5 Hva preger undervisningen?

I dette kapittelet vil jeg fokusere på informantenes fortellinger om hva som preger undervisningen, og hva de syntes om den.

### 5.1 Sjenanse

Karoline: Hun [læreren]er veldig sånn real på svarene og spørsmålene, og hun er ikke sånn flau. Det er noen av klassene som har skikkelig sjenerte lærere, som ikke tør å prate om noen ting. De sier ”nei dette kan vi ikke ha, for det klarer ikke jeg å prate om.”

Sjenerte eller flaue lærere er et tema som går igjen hos mange av informantene. Hos noen kan det tolkes som at sjenerte lærere blir et problem i forhold til læringsprosessen, ved at lærerne inntar en unnvikende holdning til tema.

Else: (...) man har ikke lyst til å gjøre læreren sin flau og alt det der ikke sant, så da bare tenker man ”nei det kan jeg finne ut av selv” og kan spørre noen andre og sånt. (...)

Når man ikke tør, eller vil stille spørsmål, er det heller ikke så enkelt å få svar. For flere av informantene fører det de oppfatter som sjenanse i fra læreren sin side, til at de blir sittende med spørsmål som de ikke vil stille til læreren, siden hun eller han ikke åpner for en slik dialog. I forhold til den tidligere diskusjonen om hvordan skolen kan fungere som en motsats til seksualiserte offentligheten, kan det se ut som om undervisningen ikke nødvendigvis har den effekten. Man kan spørre seg om hva elevene egentlig lærer av sjenerte og tause lærere. Else påpeker at hun da heller vil finne ut av tingene på egen hånd, hvilket kan innebære at hun henvender seg til ukeblader eller nettsteder for å få svar på det hun lurar på knyttet til seksualitet.

Else: Han har vært ok, men han har vært litt sånn ukomfortabel med det tror jeg egentlig. (...) Han er veldig sånn, når vi hadde den oppgaven så skulle vi snakke om kjønnsdeler og sånn, ikke sant. Så sa han bare sånn ”ja også går jeg ut også kan dere gjøre det selv da”, også pekte han på meg ”også kan du skrive ned hva de andre sier og sånn”. Også sa jeg ”skal ikke du være her?” ”Nei det kan bare bli ukomfortabelt for dere da”. Alle skjønnte jo at det var han det var ukomfortabelt for (ler).

Læreren i dette eksempelet legger opp til at han forlater klasserommet av hensyn til elevene. Det kan tolkes som om han vil bevare elevenes grenser og integritet. Når han forlater klasserommet blir dessuten stemningen autoritetsfri, hvilket kan gjøre det

lettere for elevene å snakke fritt. Else mener imidlertid at læreren forlater klasserommet fordi han er ukomfortabel med å være der. Dette kan sees som et tegn på sjenanse i fra lærerens side, eller at han ikke er fortrolig med å konfronteres med elevenes seksualitet.<sup>24</sup> Siden han velger å forlate klasserommet, kan man spørre seg om han ønsker å distansere seg i fra å delta i undervisningen. Han inntar en unnvikende holdning, og legger undervisningen mer opp til elevene ved å la dem jobbe selvstendig med stoffet. Selv om ikke alle informantene har opplevd at læreren har forlatt klasserommet, er det mange som gir uttrykk for at de må jobbe mye selvstendig med stoffet.

Det er ikke bare flau lærere som gjør det vanskelig å stille spørsmål.

*Hilde: Er det flaut å stille spørsmål i klasserommet?*

Marianne: Ja, man kan ikke bare slenge det ut da egentlig, det er det ingen som ville ha gjort.

*Hilde: Er det fordi man er redd for å avsløre for mye om seg selv eller?*

Marianne: Ja og det blir for flaut egentlig.

*Hilde: Ovenfor elevene eller læreren?*

Marianne: Jeg tror egentlig aldri jeg har vært redd for læreren, men elevene rundt og fordi det alltid er noen som skal drite deg ut. Jeg tror kanskje ikke jeg ville vært så veldig redd for å spørre hvis vi hadde delt klassen inn i jenter og gutter, det tror jeg ikke.

*Hilde: Ja det hadde gjort det lettere?*

Marianne: Ja, for det er alltid noen som skal kommentere og drite deg ut lenge etterpå og sånn.

Vår hverdagsforståelse av kjønn preges gjerne av en dikotom kjønnsforståelse, hvilket Mariannes utsagn også kan sies å være et uttrykk for, ved at hun syntes det er flaut å stille spørsmål foran de andre elevene, og da spesielt guttene. Hvis gutter og jenter hadde blitt atskilt mener hun at hun ville ha turt å stille flere spørsmål. Gutter og jenter omtales av flere som to ulike grupper med tilhørende ulikt erfaringsgrunnlag og adferdsmønster. En slik forståelse av kjønn kan gjøre det lettere å snakke om seksualitet, når det bare er jenter til stede. Slik jeg tolker mange av informantene, har de en redsel for å dumme seg ut, ved å stille "feil" spørsmål. Tendensen som viser seg her, er at det ikke bare er med voksne informantene syntes det er vanskelig å prate om sex, men også ovenfor jevn gamle kan seksualitet være et ømfintlig tema. En årsak til

---

<sup>24</sup> Jf delkapittel 5.2.1 "Bevare uskylden".

dette er som Marianne sier ”fordi det alltid er noen som skal drite deg ut.” Slik jeg tolker Marianne er det guttene som gjør dette, i større utstrekning enn jentene, noe som gjør at hun foretrekker å dele klassen inn i gutter og jenter. Mitt inntrykk er at det for mange av informantene er lettere å prate om seksualitet med jevnaldrene dersom de er av samme kjønn. Dette behøver ikke nødvendigvis bare gjelde for jentene.

*Hilde: Tror du det hadde vært lettere å stille spørsmål hvis guttene og jentene var atskilt?*

Edith: Det hadde kommet frem mer om ting man har lyst til å snakke om da. Vi har mange flere gutter enn jenter i klassen, og jeg tror guttene syntes det er litt pinlig hvis de har lyst til å spørre om noe. Jeg tror kanskje de ville turt mer hvis det bare var guttene. Jeg tror de fleste jentene vet det de trenger å vite, så hvis det er noe de trenger å vite så går de sikkert til helsesøster vil jeg tro.

*Hilde: Ja, og ikke til læreren?*

Edith: Ja, men jeg tror det er verre for guttene.

*Hilde: Å oppsøke helsesøster?*

Edith: Ja

*Hilde: Er ditt inntrykk at guttene benytter seg av læreren?*

Edith: Det vet jeg ikke, men jeg tror de skal være så kule at de liksom vet alt i fra før.

For guttene er det i følge Edith ikke like lett å oppsøke helsesøster, som for jentene. Det kan her trekkes en parallell til diskusjonen i forrige kapittel, om betydningen av kjønn. Helsesøster er en kvinne, og min tolkning er at Edith mener det er vanskeligere for guttene å oppsøke helsesøster på grunn av dette. Hun vet imidlertid ikke om de benytter seg av læreren som i dette tilfellet er en mann. Det kan virke som at lærerens eller helsesøsters kjønn blir irrelevant siden de allikevel skal være så ”kule” at de vet alt fra før. Edith trekker, slik jeg ser det, inn et viktig poeng når hun gir uttrykk for at guttene vil fremstå som om de vet alt i fra før. Seksualitet blir som et ”skjult pensum”, det skal allerede være lært.

*Hilde: Ville du syntes det hadde vært lettere å spørre hvis man hadde delt guttene og jentene?*

Marthe: Ja, for da er det jo bare venner av meg ikke sant. For det er jo på en måte ingen man er skikkelig uvenner med i klassen eller føler seg dum ovenfor av jentene da. Jeg tror egentlig guttene har det verre, fordi det er noen veldig sånn ”skrikere” da som alltid gjør narr, og det er mer av det hos guttene enn hos jentene.

Slik jeg tolker Marthe er det lettere for henne å snakke om sex med jentene i klassen, siden hun er venner med dem. Derfor vil hun heller ikke føle seg ”dum” ovenfor dem. Blant guttene kan det virke som det er mer utbredt å gjøre narr av hverandre. Det kan i

denne sammenheng være vesentlig å reflektere over hvem som er de betydningsfulle andre på den seksuelle arena. De voksne lærerne er det ikke, og dersom man ser den seksuelle arena ut i fra en tradisjonell heteroseksuell diskurs hvor jenters begjær i liten grad har blitt vektlagt, vil det være guttene som i stor grad blir de betydningsfulle. Med en slik forståelse blir det ikke så vanskelig å tenke seg at det for guttene kan være vanskelig å stille spørsmål, kanskje spesielt siden det vil kunne medføre større omkostninger for en gutt å innrømme sin uvitenhet, enn for en jente som tradisjonelt har blitt berømmet for sin naivitet. Slik jeg tolker det kan imidlertid Ediths inntrykk av guttene også tenkes å gjelde for mange av jentene. Man er redd for at andre skal få vite hva man ikke kan.

Elisabeth sier at hun ikke hadde hatt lyst til å snakke om temaer relatert til sex, selv om klassen hadde blitt delt inn i gutter og jenter.

*Hilde: Syntes du det [å snakke om seksualitet] blir for personlig?*

Elisabeth: Ja jeg vet ikke. Altså jeg kunne gjort det med mine nærmeste venner, men så er det...altså vi er veldig sånn delt da av jenter i klassen (...) jeg hadde kanskje ikke hatt så lyst til å snakke med de om det, jeg føler ikke at det er helt naturlig da.

*Hilde: Det kommer an på hvem du snakker med?*

Elisabeth: Ja så da tror jeg heller at man kan bare gjøre med sine nærmeste venninner når man vil det for å si det sånn.

Slik jeg tolker mine informanter blir vennskap ansett som en viktig forutsetning for dialog omkring temaer som berører seksualitet. Siden flere av mine informanter gir uttrykk for å ha en dikotom eller essensialistisk forståelse av kjønn, vil man kunne tenke seg at det for disse vil være mer naturlig å betro seg til venninner, enn venner av det annet kjønn. En av mine informanter har imidlertid en fetter som hun sier hun diskuterer seksualitet med. I dette tilfelle er det et familiemedlem, og det kan derfor hevdes at hun også bryter med den ”nærhet” og ”distanse”- tematikken jeg diskuterte i forrige kapittel. Der var det imidlertid særlig foreldre som ble trukket frem som eksempler på personer innenfor familien informantene ikke ønsker å diskutere seksualitet med. En fetter og kusine har ikke så tette familiebånd mellom seg som foreldre og barn. Karen omtaler også en kamerat som hun har diskutert seksualitet med. Det er altså variasjoner i mitt materiale i forhold til hvordan informantene opplever å diskutere seksualitet med ”guttevenner”. Kjønn behøver ikke være et hinder for en dialog om seksualitet blant venner.

## **5.2 Verdier og holdningsarbeid**

### **5.2.1 Bevare uskylden**

Jeg vil i her se nærmere på unnvikende holdninger hos lærerne i forhold til temaer som omhandler seksualitet. Sjenanse kan som nevnt være med å skape unnvikende holdninger, men som jeg vil vise er det flere mulige årsaker som trer frem i informantenes fortellinger.

*Hilde: Så orgasme har dere ikke snakket om?*

Elisabeth: Nei (...) jeg tror de tenker at vi er så unge, eller i vert fall lærerne og sånn tenker at vi er unge. Det blir liksom for mye eller et eller annet sånn, men det blir jo helt dumt.

*Hilde: Hvorfor tror du de[lærerne] blir så flaue?*

Merete: Jeg vet ikke jeg. Jeg tror kanskje de ikke liker å tenke på at elevene gjør sånne ting, altså de på en måte syntes det blir litt for intimt, jeg vet ikke.

Slik jeg tolker sitatene kan det se ut som om informantene oppfatter at læreren syntes det er vanskelig å nærme seg informantenes seksualitet. Elisabeth gir blant annet uttrykk for at læreren syntes de er for unge til å lære om orgasme. I et senere sitat tolker jeg det som at hun tror lærerne er bevisste på hva de snakker om knyttet til seksualitet. I forhold til å snakke om hvilke stillinger som er vanlig sier hun blant annet at hun ikke tror lærerne vil snakke om det siden det kan hende at ”lærerne syntes det blir å liksom...hva sier man...å si at nå må dere gå og ha sex alle mann”. Lynda Measor, Coralie Tiffin og Katrina Miller sin analyse av undervisning som omhandler seksualundervisning, ved ungdomsskoler i sør-øst England, peker på at skolemyndighetene i England er opptatt av å bevare barnas uskyldighet i forhold til seksualitet. Derfor er det ikke ønskelig at skolen skal gi for mye informasjon til unge omkring tema for tidlig. Det er mulig å tenke seg at en slik tematikk også kan være relevant blant lærerne som mine informanter omtaler. Slik jeg tolker Elisabeth tror hun lærerne er forsiktige med hva de sier fordi de ikke vil oppfordre elevene til å ha sex, siden de syntes de er for unge. Problemet slik Measor m.fler ser det, er at unge plukker opp informasjon om sex fra alle mulige hold. (Measor m.fl 2000:31-32 ). Derfor er det ikke mulig for skolen å bestemme når ungdom skal begynne å interessere seg for seksualitet.

### 5.2.2 Usynliggjøring av kvinnelig seksualitet

Flere nevner orgasme som et tema som har blitt utelatt fra undervisningen. Edith konkretiserer dette til kvinnelig orgasme:

Edith: (...) det er jo selvfølgelig også andre ting som jeg har lurt på, men som vi ikke har lært på skolen.

*Hilde: Kan du gi et eksempel?*

Edith: Det blir jo litt sånn når vi har en mann til lærer, så lærer du jo litt mer om..., han vet jo mer om menn, og hvordan kvinner oppfatter ting og orgasmen til kvinner<sup>25</sup> og såne ting, det blir det jo selvfølgelig snakket mindre om eller kanskje mindre detaljert.

Edith trekker inn lærerens kjønn som forklaring på hvorfor læreren ikke prater mer om kvinnelig orgasme. Det er imidlertid ingen tegn som tyder på at de informantene som har kvinnelige lærere i fag som omhandler seksualitet, snakker noe mer om kvinnelig orgasme. Det kan tolkes som at det er andre faktorer enn lærerens kjønn som medvirker til hvorvidt kvinnelig orgasme blir snakket om eller ikke. Bente Træen skriver blant annet om hvordan kvinners seksualitet i stor grad har blitt usynliggjort i vårt samfunn. Et eksempel på dette er de mange uttrykkene man finner for menns kjønnsorgan og seksualitet i det norske språket. For kvinner er det langt færre og ofte mer negativt ladete uttrykk, ”konstruert og brukt av menn” (Træen 1995:33). Flere av mine informanter har vært med på en oppgave læreren organiserte, hvor de skulle komme med navn på mannlig og kvinnelig kjønnsorgan samt samleie.

Martine: Ja det var noe som var litt flaut for det var sånn, som jeg syntes var veldig dårlig da. Vi skulle skrive opp alle ord vi fant for samleie, altså knulle liksom og penis og det var såne...alle ord det blir sånn...ikke sant det er masse slenguttrykk da, sånn at vi fant sikkert tjue ord for det (...) såne helt rare ord og det er ikke noe...det syntes jeg var så unødvendig da, jeg syntes det var helt rart.

Kristine: (...) Han [læreren] skrev et sånt skjema på tavla, med såne navn på kjønnsorganer da også skulle vi komme med forskjellige navn også skulle vi diskutere om vi syntes det var fine kallenavn eller stygge kallenavn. Og så kom vi frem til at jentene hadde mye styggere kallenavn enn guttene og sånn.

*Hilde: Hvordan syntes du det var?*

Kristine: Jo det er jo litt rart da egentlig, guttene har såne fine fremhevende kallenavn, men jentene skal ha sånn (...) stygge.

---

<sup>25</sup> Jeg nevnte tidligere i intervjuet at andre jenter jeg hadde snakket med hadde spørsmål knyttet til kvinnelig orgasme, og kan derfor ha ledet informanten til å reflektere over dette.

Martine gir klart uttrykk for at hun ikke trives med oppgaven læreren ga dem. Slik jeg tolker henne var ordene de fant slenguttrykk som hun syntes var negative. Kristine sier mer direkte det jeg antar at Martine også er inne på, nemlig at det dukket opp en del ”stygge” ord i beskrivelsene. Kristine definerer dette til å gjelde kun jentenes kjønnsorganer, guttene derimot hadde fremhevende kallenavn. Eva opplevde også at hennes lærer ga elevene i oppgave å komme opp med tre ulike navn på henholdsvis det kvinnelige og mannelige kjønnsorgan. Resultatet ble at menns kjønnsorgan fikk barnslige navn som pølse og snurrebass, mens jentenes fikk f.eks hull. Hun syntes at jentenes kallenavn var mer vulgære og flere skjellsord hadde blitt nevnt. Denne oppgaven syntes hun var unødvendig og ikke særlig lærerik. Sitatene tyder på at det, i tråd med Træns analyser, eksisterer flere negativt ladete uttrykk for kvinners kjønnsorgan i det norske språket, enn for menn.

Kristine forteller følgende om hva hun mener å ha lært om kvinnelig orgasme:

Kristine: (...) det var sånn når vi snakket om orgasme, for det var liksom sånn at når jenter får orgasme så er det som skjer, at det blir lettere for henne å bli gravid (...).

En slik presentasjon av kvinnelig orgasme kan være med på å redusere kvinnens seksualitet til reproduksjon, og usynliggjøre kvinners evne til nytelse under den seksuelle akten. I boken *The Male in the Head* (1998) diskuteres de viktigste funnene fra undersøkelsene WRAP-Woman, Risk and Aids project, og MRAP-Men, Risk and AIDS project. Forfatterne mener undervisning som omhandler seksualitet i England legger for mye vekt på en biologisk, teknisk viten, og sier dette reduserer kvinnens seksualitet til reproduksjon. Kvinnens selvstendige rolle som et nytende vesen blir ekskludert og man gjenskaper et passivt syn på kvinnelig seksualitet (Holland, Ramazanoglu, Sharpe, Thomson 1998:58). I følge Foucault har forståelsen av kvinnens kjønn vært preget av en diskurs som ser kvinnens kjønn, i henhold til fødselsbegrensende praksiser. (Foucault 1995:108 – 109). Holland mfl. mener det eksisterer en ”manglende diskurs” om kvinners seksuelle lyst i undervisningen. Fraværet av kvinners seksuelle lyst reduserer dem til offer for menns seksualitet istedenfor å gjøre dem til kvinnelige seksuelle subjekter som kan forhandle med menn (Holland mfl.1998:58). Slik jeg tolker det eksisterer det ikke nødvendigvis en ”manglende diskurs” om kvinnelig seksuell lyst i mine undersøkelser. Kvinner kan ha

seksuell lyst, men lysten relateres gjerne til graviditet og kjærlighetsrelasjoner. Jeg vil komme tilbake til dette i neste kapittel.

### 5.2.3 Moraliserende

I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på normative trekk ved undervisningen, slik jeg tolker det ut i fra hva informantene forteller. Slike normative trekk ved undervisningen kan gi viktige indikasjoner på hvordan vårt samfunn ønsker at ungdom skal forholde seg til seksualitet.

Martine fortalte om en episode hun hadde opplevd hos helsesøster;

*Hilde: Helsesøster har jo en litt annen rolle her på skolen [i forhold til læreren], er det lettere å prate med henne?*

Martine: Jeg og en venninne var nedenom der og bare lurte på litt sånn rundt p-piller, og det jeg syntes var litt dumt var at hun liksom frarådet oss det, og det var liksom ikke det vi kom og spurte om.

*Hilde: Ble hun litt moralsk?<sup>26</sup>*

Martine: Ja og det syntes jeg ikke en sånn person, som man snakker om sånne ting med skal være da. Da syntes jeg du skal legge det frem og fortelle hvordan det er mer, ikke at du skal si sånn ”det er for tidlig å ha sex nå”, Det syntes jeg blir helt feil.

*Hilde: Det bør hun holde seg unna?*

Martine: Ja, så det reagerte jeg litt på, for da ble det litt sånn flaut å sitte der liksom.

*Hilde: Følte du at hun dømte det litt?<sup>27</sup>*

Martine: Ja at nå gjør du noe dumt liksom, og det ble litt sånn feil.

Senere i intervjuet tar Martine igjen opp episoden hos helsesøster:

Martine: Vi var jo hos helsesøster en gang, men jeg tror det var første og siste gang jeg går dit og gjør det, for det var såpass...(....). Hun var veldig sånn ”fy fy” liksom. (...) når man kommer og spør om råd så syntes jeg man skal få råd og ikke kjeft, eller det var ikke kjeft, det var litt overdrevet, men å snakke oss ut av det da, sånn følte jeg det.<sup>28</sup>

I følge Martine gir helsesøster uttrykk for at hun syntes Martine er for ung til å gå på p-piller og til å ha sex. På intervjutidspunktet var Martine 15 år, og det kan derfor

---

<sup>26</sup> Jeg er oppmerksom på at jeg ved å introdusere begrepet moralsk, kan ha ledet informanten til å oppfatte helsesøster slik.

<sup>27</sup> Jeg ser i etterkant at det kan ha vært uheldig å bruke ordet dømme, siden det kan ha ledet informanten til å oppfatte helsesøsters budskap på en dømmende måte, hvilket er negativt dersom dette ikke var hennes intensjon.

<sup>28</sup> Jeg er oppmerksom på at Martine her kan være preget av mine tidligere ledende spørsmålsformuleringer.



argumenteres for at hun er for ung til å ha samleie, siden hun ikke har nådd seksuell lavalder. Bente Træen mener imidlertid at voksne har en tendens til å mene at uansett når ungdom debuterer så er det for tidlig (Træen1995:71).

Kristine: Jeg var med en venninne en gang, som har kjæreste og de skulle ha sex, og hun ville ha p-piller også vil hun snakke med henne [helsesøster] om det. Fordi hun turte ikke å gå ned på det senteret [klinikk for seksuell opplysning], og det var...da syntes jeg helsesøster egentlig tok det litt dumt. Fordi jeg ville tro at hun skulle si ”ja, ja selvfølgelig”, men hun ble nesten sint på henne fordi hun ikke hadde tatt med seg kjæresten sin, da. Hun syntes hun skulle ta med kjæresten sin fordi det var en sånn ordentlig seriøs ting, liksom. Det virket som hun trodde at hun ikke hadde forstått det.

Jeg opplever at Kristine misliker helsesøsters belærende holdning, og at den kommer noe overraskende på henne. I forhold til Martines uttalelse er det ikke for tidlig debut som her er hovedbudskapet, slik jeg tolker det. I Kristines tilfelle blir rammen rundt seksuell debut mer fremtredende. Jeg leser sitatet som et tegn på at helsesøster anser det for viktig å debutere med en man er kjæreste med<sup>29</sup>, siden seksuell debut er ”en ordentlig seriøs ting”. Noe hun understreker med å forvente at kjæresten skal være med på å skaffe prevensjon.

Det kan virke som at helsesøster i Martine og Kristines tilfelle benytter sin posisjon til å fremme sine egne synspunkter med hensyn til når og hvordan hun anser det for riktig å debutere seksuelt. I begge tilfellene omtales dette som negativt for informantene, og for Martine resulterer en slik opplevelse i at hun ikke ønsker å benytte seg av helsesøster igjen. Jeg tolker det som at hun ønsker at helsesøster skal fungere som en mer nøytral part, og bidra med den nødvendige informasjon, uten å komme med moralske formaninger. Det kan i den forbindelse være interessant å reflektere over om det finnes nøytral kunnskap om seksualitet. Er ikke seksualiteten så og si normativ i sin karakter? J. Mark Halstead og Michael Reiss legger vekt på at seksualundervisningen er et fag som skiller seg fra andre fag i skolen. Ved at undervisningen tar for seg menneskelige relasjoner, kan man ikke unngå at faget får en moralsk dimensjon. De mener det heller ikke er ønskelig at undervisningen skal være verdinøytral i forhold til moralske spørsmål. Ungdom bør lære seg å opptre ansvarsfullt i forhold til andre mennesker. Ved å lære unge mennesker å føle ansvar kan man unngå spredning av seksuelt overførbare sykdommer, samt forhindre

---

<sup>29</sup> Jf kapittel 6 ”Kjærlighet versus ’fri’ nytelse”.

voldtekt og andre seksuelle overgrep (Halstead & Reiss 2003:8). Slik jeg ser det er det viktig å formidle moralske verdier, men hvordan disse formidles vil være avgjørende for hvordan budskapet mottas blant informantene. En belærende holdning vil, slik jeg tolker informantene, kunne gjøre at budskapet snarere virker mot sin hensikt. En god dialog mellom voksne og elever i skolen vil, slik jeg ser det, være viktig i denne sammenheng.

### **5.3 Seksualitet som et biologisk fenomen**

Jeg vil nå diskutere hva informantene gir uttrykk for at de savner og er misfornøyd med i undervisningen.

På spørsmål om hun føler undervisningen tar opp noe hun lurer på svarer Martine:

Martine: Egentlig ikke fordi alle vet jo hvordan man lager et barn, liksom, og det er det de snakker om. Sånn med eggstokker og sædceller og sånn, ikke sant, og det er ikke det vi lurer på. (...). Men i naturfag så er det jo naturlig at de tar opp sånne ting fordi det er jo anatomi.

*Hilde: Så det kunne kanskje heller vært i samfunnsfag eller noe sånt?*

Martine: Ja (...) sånn følelser og sånn.

Martine er her inne på noe som mange av informantene ga uttrykk for. Nemlig at de syntes undervisningen begrenser seg til å ta for seg biologiske fakta og at lærerne unnværer å snakke noe særlig om følelser knyttet til seksuelle handlinger, eller andre sosiale aspekter vedrørende seksualitet.<sup>30</sup>

*Hilde: Har dere snakket noe om følelser knyttet til seksualitet?*

Kristine: Altså det ble kanskje litt dumt fordi på slutten av det kapittelet så..., da leste jeg det selv da, men det hadde vi faktisk ikke så mye om. Jeg tror egentlig ikke vi hadde det i det hele tatt, hvor det sto sånn derre at gutter og jenter tenker forskjellig og sånne ting.

*Hilde: Så han hoppet over den delen?*

Kristine: Ja den siste delen og det er jo faktisk veldig dumt. Jeg kom på at det er jo veldig viktig, fordi da jeg leste det så var det ofte sånn at liksom en jente kan si en ting, også kan gutten svare et eller annet... nå husker jeg ikke helt hva det sto, men man oppfatter ting forskjellig. Jenter tenker mye mer sånn detaljert og dypere inn i ting og har liksom en annen tanke om det enn det gutter har. (...)

I natur- og miljø vil det, som Martine er inne på, være naturlig at menneskelig anatomi og biologi er en del av pensum. Allikevel viser kapittelet som Kristine

---

<sup>30</sup> Jf delkapittel 4.1 "Form og kontekst".

omtaler at det ikke bare er biologi, men også sosiale og emosjonelle sider ved seksualiteten som blir diskutert her. Kristine forteller at læreren hennes hoppet over delen som tok for seg ulikheter mellom gutter og jenters forståelse av situasjoner.<sup>31</sup> Andre forteller også om at læreren hoppet over eller unnlot å fortelle om sosiale aspekter.

Elisabeth: (...) det som kanskje var litt dumt var at det var veldig faglig, veldig fra boken. Jeg syntes vi kunne hatt litt mer diskusjoner og da hadde vi kanskje blitt...da tror jeg folk hadde snakket mer, om sånn press og ja sånne ting. (...) de kunne kanskje tatt opp litt mer sånn dagligdagse problemer da, sånn litt ut i fra boken.

Slik jeg velger å tolke Elisabeth kan hennes uttalelse settes i sammenheng med det Karen er inne på, nemlig at undervisningen blir veldig pensumorientert, hvilket jeg vil omtale som teoretisk. Seksualitet er noe som inngår i alle informantenes liv, om enn på ulike måter. Slik jeg tolker mine informanter ønsker de en type undervisning, som kan relateres til hva de erfarer i sine liv, og ikke begrenser seg til å ta for seg hovedsakelig reproduksjon som Martine forteller om. Det vil slik jeg tolker informantene være like viktig å snakke om ”dagligdagse problemer”, for å bruke Elisabeths uttrykk, i tillegg til reproduksjon og andre biologiske prosesser.

Informantene ønsker, slik jeg tolker dem, at undervisningen i større grad skal ta for seg situasjonsbetingede faktorer knyttet til seksualitet. Dette har blant annet sammenheng med følelser knyttet til seksuelle handlinger og til personen man vil ha seksuell omgang med. Hvilket ikke bare behøver bety samleie, siden det finnes mange former for sex. Hvordan man kan vite om man i det hele tatt er klar for å ha sex er det også flere av informantene som etterlyser mer kunnskap om.<sup>32</sup> Seksuell lavalder er ikke nødvendigvis noen god indikasjon på det sistnevnte. I England viser Holland m.fl. at skolen der står ovenfor noen av de samme utfordringene jeg her skisserer. De unge kvinnene som uttaler seg i undersøkelsene de tar for seg, karakteriserer undervisningen som ”klinisk og biologisk” (Holland mfl. 1998:57). En av informantene forteller at de lærer om hvordan et samleie skjer,” men de forteller deg ikke hvorfor det skjer” (ibid, min oversettelse). Det er lite om den sosiale og emosjonelle konteksten rundt seksuelle handlinger. Dette mener jeg samsvarer med

---

<sup>31</sup> Jf delkapittel 4.2.1 ”kjønn”.

<sup>32</sup> Jf delkapittel 7.1.3 ”Når er man klar”.

det jeg har funnet i mine undersøkelser. Undervisningen blir mer biologisk fremfor sosialt orientert, slik informantene fremstiller den. Når de mer sosiale sidene ved seksualiteten uteblir kan man tenke seg at dette kan legge føringer på informantenes oppfatning av seksualitet som et gitt og stabilt fenomen (jf Røthing 2004a:6). Dette kan gjøre det vanskeligere for dem å se seksualiteten som et sosialt og kulturelt fenomen, preget av de normer som gjelder i tiden de lever i.

### 5.3.1 Biologi versus ferdighet

En teoretisk orientert undervisning vil, slik jeg tolker informantene, rette seg mer mot biologiske begreper og indre prosesser i tilknytning til reproduksjon, samt seksuelt relaterte sykdommer. Det er slik mange beskriver den undervisningen de har fått. En praktisk rettet undervisning vil slik jeg tolker det fokusere mer på hvordan teorien fungerer i praksis, hvilket er det informantene i stor grad etterspør. Det er ikke de indre prosessene mine informanter er opptatt av. Begrepene praktisk og teoretisk undervisning, vil altså slik jeg bruker dem henspille på et skille mellom det som formidles på skolen, i følge informantene, og det jeg oppfatter at de er opptatt av.

Karoline: (...) det kommer litt an på hvem du prater med, men jeg tror egentlig det er mer det, det er ikke så veldig interessant det som skjer inne i kroppen din, det får du vite mer eller mindre uansett, men mer sånn hvordan ting skal gjøres (....).

Flere av informantene etterlyser en mer konkret veiledning i hvordan man går frem når man skal ha sex, dette gjelder også for de som har debutert seksuelt. Det er altså ingen tydelige forskjeller mellom de som har debutert og de som gir uttrykk for å være mer uerfarne, i forhold til hva slags informasjon de etterspør i undervisningen.

Martine: Man får vite mye om sex, men så vet man egentlig ikke noen om hvordan man skal gjøre det.. Så det blir liksom sånn...ja bare sånn stillinger og sånn da. (ler)

Hilde: *Ja rett og slett litt om hvordan man går frem?*

Martine: Ja, også sånn med vorspiel..kan jeg si det eller?

Hilde: *Ja visst.*

Martine: Sånne type ting da (ler). At det faktisk er nødvendig så man ikke plutselig går rett på sak, også bare shit her bomma jeg på noe.

Martines ønske om en mer utførlig gjennomgang av hvordan man har sex, kan slik jeg ser det ha sammenheng med hennes frykt for å gjøre noe "feil" i en slik situasjon. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i neste kapittel. Det kan imidlertid være

vanskelig å se for seg hvordan en slik undervisning som her etterspørres skulle ha blitt gitt i praksis. Det vil kunne knyttes etiske utfordringer til at læreren skal lære elevene hvordan de skal opptre for å oppnå seksuell nytelse.

Det er som tidligere nevnt ikke alle informantene som mener at lærerne eller skolen er rette instanser til å gi mer inngående beskrivelser av hva et samleie innebærer.

Elisabeth: (...) jeg syntes i hvertfall at seksualundervisningen på skolen bare kan være sånn generell da, og hvis det er noe veldig sånn spesifikt som du lurte på, så syntes jeg... jeg vet ikke jeg... det... jeg føler i hvertfall ikke helt at det har noe med skolen å gjøre og sånn.

*Hilde: Du vil heller da på en måte finne det ut på egen hånd?*

Elisabeth: Ja og at heller liksom skolen sørger for sånne generelle ting da. (ler) (...) jeg tror kanskje jeg ville reagert litt hvis han hadde... hvis han hadde begynt å liksom vise forskjellige stillinger og sånn, men allikevel så er det jo ikke noe dumt i det heller, men jeg hadde kanskje stusset over det, fordi det blir veldig sånn... jeg vet ikke jeg...

*Hilde: Direkte?*

Elisabeth: Ja det blir... ja

*Hilde: Det kan føles litt ubehagelig kanskje?*

Elisabeth: Ja i hvertfall hvis læreren min står og liksom viser oss forskjellige ting (ler), men likevel så er det jo...

Elisabeth synes det ville vært rart dersom læreren skulle ha vist ulike stillinger, som er mulig under samleie. Slik jeg tolker henne betyr ikke det at hun ikke ønsker å få slike opplysninger, det er snarere at Elisabeth mener det ikke er skolens oppgave å ta opp slike temaer.

I denne sammenheng syntes jeg også det er interessant å drøfte hvorvidt ”hvordan man har sex”, er noe gitt. Det kan se ut som om flere av informantene gir uttrykk for at man bare kan ”ha sex” på en måte, eller noen konkrete måter. I undervisningen tolker jeg det som at informantene mener samleie er det som taes opp i forbindelse med sex. Andre former for sex kommer lite frem i intervjuene. Det kan se ut som om informantene også i flere tilfeller opererer med begrepet sex når de snakker om samleie, hvilket jeg også gjør i noen av mine spørsmålsformuleringer. Selv om sex kan innebærer flere seksuelle handlinger, oppfatter jeg at sex ofte blir et annet ord for samleie i vårt språk. Andre former for sex blir gjerne konkretisert f. eks ved at informantene sier ”oralsex” eller ”vorspiel”. Willy Pedersen omtaler de sosiale meninger som legger føringer på hvordan man lever ut sitt begjær for det ”seksuelle

skript” (Pedersen 2003:10). Det seksuelle skriptet er med på å forme vår forståelse av situasjoner. Det ritualiserte og stereotype oppmuntres i seksuell samhandling. (ibid:11, jf Gagnon og Simon 1973). Blant mine informanter kan det tolkes som at de er preget av et slikt seksuelt skript i deres omtale av seksuell handlinger, det skal gjøres på en måte eller noen bestemte måter, og det har de lyst til å lære. Seksualitet blir en ferdighet.<sup>33</sup>

I følge Foucault fantes ikke seksualiteten før vi satte ord på den.<sup>34</sup> Når man konkretiserer og avgrenser et felt, vil det ofte føre til at noe defineres innenfor og noe utenfor. Det er mulig å tenke seg at sex i vårt språk defineres til å gjelde visse handlinger, mens andre faller utenfor og kalles andre ting.

### **5.4 Heteronormativitet**

Det er rimelig å anta at heteroseksualitet tas for gitt som norm og ideal i skolen som i samfunnet for øvrig (jf Røthing 2004a:1). Maria Bäckman peker på det samme når hun sier at mange av de elevene hun har intervjuet i sin studie uttrykker en ”ureflektert heteronormativitet” (Bäckman 2003:96). Dette på tross av skolemyndighetenes forsøk på å overvinne fordommer i mot homoseksualitet. Blant mine informanter er det flere som uttrykker at homoseksualitet blir noe annerledes enn heteroseksualitet i undervisningen, fordi det blir tatt opp som et eget tema. Homoseksualiteten fremstår da som et separat fenomen. Dette kan medføre at homofili dermed ikke regnes ”som et relevant perspektiv i andre sammenhenger der forelskelse, samliv, fremtidsdrømmer osv tematiseres” (Røthing 2004a:6). Ved å skille ut homofili som et eget tema skaper man et bilde av homofili som noe avgrenset og annerledes (ibid:5).

Undervisning som omhandler seksualitet knyttes gjerne til ”samliv”. En slik sammenkobling kan problematiseres, ”fordi den legger en hel del føringer, blant annet med visse heteroseksuelle konnotasjoner, for hva seksualitet er og bør være knyttet til” (ibid:3). Sammenkoblingen mellom seksualitet og samliv, gjør at seksualitet gjerne forbindes med parforhold. Parforhold er igjen noe man gjerne forbinder med

---

<sup>33</sup> Jf kapittel 4.3.4 ”Andre informasjonskanaler”.

<sup>34</sup> Jf teorikapitlet.

kjærlighet. Forholdet mellom kjærlighet og seksualitet er tema i neste kapittel, her vil jeg nøye meg med å poengtere at flere av lærerne i følge informantene vektlegger en kobling mellom seksualitet og kjærlighet (parforhold). En slik kjærlighetsnorm, hvor kjærligheten legitimerer seksualiteten, har tradisjonelt blitt oppfattet som heteronormativ. Flere av mine informanter uttrykker det Maria Bäckman kaller en ”heteroseksuell forforståelse av kjærligheten” (Bäckman 2003:75). Vektleggingen av reproduksjon er også i mine øyne med på å skape et bilde av heteroseksualiteten som norm og ideal. En av mine informanter sier at hun syntes homofili er unormalt ”fordi to homofile kan jo på en måte ikke fysisk få barn”.

Hvordan informantene uttrykker at de opplever homofile er forskjellig. De fleste gir uttrykk for å være såkalt politisk korrekte og si at de ikke har noe i mot homofile, og at de ser på homofili som like naturlig som heterofili. Noen uttrykker at de syntes det er urettferdig å diskriminere homofile, siden man ikke kan velge å bli homofil, det er derimot noe man er født som. En slik tankegang finner Bäckman også blant sine informanter. Hun peker på at en slik tankegang kan tolkes i en essensialistisk retning, homofili er i informantenes øyne noe man ”er” og like ”naturlig” som en hvilken som helst annen biologisk medfødt ”avvikelse” (ibid:88). Karen endrer sin åpne holdning mot homofile når hun begynner å snakke om hvordan hun hadde reagert dersom noen av det samme kjønn hadde blitt forelsket i henne. Da blir det plutselig veldig viktig å definere en grense mellom ”henne” og ”dem”. Jeg tolker det som at det blir viktig å poengtere at det er greit å være homofil eller lesbisk, men at hun selv ikke er det selv. Kommer hun for nær noen som er homofil eller lesbisk, omtales det negativt og det blir viktig å markere hennes egen heteroseksualitet. En slik spenning mellom aksept på den ene siden og mer homofobiske utsagn på den andre siden, peker Maria Bäckman også på i sin studie.

## **5.5 Skrekkpropaganda**

Marianne: (...)de sier veldig mye om igjen det som er farlig, og etter alle de timene så tenkte jeg litt sånn, er det egentlig noe positivt med det, fordi man hører bare om negative ting syntes jeg ihhvertfall. Veldig mye sånn fra lærerne atte...alle sykdommene også snakket vi om abort og sånne ting, og jeg så på en måte ikke lenger på det som en positiv ting selv om jeg har visst at det kunne være bra og sånne ting. De fokuserer kanskje veldig mye på det negative syntes jeg. (...) jeg tenkte på det

etterpå atte jeg tror faktisk mange kunne blitt skremt av det. Fordi det ikke var...ja det eneste positive de sa var at hvis man var glad i hverandre<sup>35</sup> og bla bla bla så kunne det være bra, men det var ganske mye negativt også, og det syntes jeg var litt dumt fordi det faktisk skremte en del.

Marianne tar opp et viktig poeng ved undervisningen som flere av mine informanter var inne på, nemlig at undervisningen i stor grad fokuserer på negative sider ved seksualiteten. Negative sider vil si uønskede konsekvenser av seksuelle handlinger, som seksuelt overførbare sykdommer og uønsket graviditet. Marianne gir uttrykk for at et slikt fokus kan skremme elevene. Slik jeg tolker henne vil det bety at de blir redde for å ha samleie på grunn av alle de mulige konsekvensene av det. Det kan være interessant å spørre seg hvorvidt et problemorientert fokus i skolen, kan være et bevisst valg fra lærernes side for å ”skremme” elevene bort fra å samleiedebutere.

Marthe (...) jeg syntes at boken skremmer en litt, fordi det er veldig sånn...sex er dumt og det beste prevensjonsmiddelet er vel å holde seg unna sex i det hele tatt, så det er sånn...ok? (ler). Er det så ille liksom, og det syntes jeg ikke at det skal bli, fordi det er jo på en måte en fin ting.

Slik jeg tolker Marthe kan det virke som om pensum skremmer henne fra å ha sex, og at det beste prevensjonsmiddelet er å holde seg unna. Kanskje man kan se det fokuset på negative konsekvenser som mine informanter kommenterer, som et forsøk på å kontrollere deres seksualitet. Maria Bäckman peker på hvordan svensk seksualundervisning har vært preget av en problemfokusering på de uønskede konsekvensene av den altfor radikale, eller ukontrollerte lysten (Bäckman 2003:51).

Jeg tolker det som at informantene ønsker en undervisning som tar for seg de mulige negative konsekvenser av seksualiteten, siden det er viktig å lære om disse tingene for å unngå å havne i situasjoner hvor man får en seksuelt overførbar sykdom eller blir uønsket gravid. Problemet slik jeg tolker det er at det blir for mye fokus fra pensum og lærernes sin side på dette og lite om de gledelige sidene ved seksualiteten, som en kilde til nytelse og nærhet mellom to mennesker. Informantene etterspør en balanse mellom negative konsekvenser og positive sider ved seksualiteten. Dersom undervisningen hovedsakelig vektlegger det negative, kan det for noen ta gleden og lysten bort i fra seksualiteten. Sex blir da noen de gruer seg til fremfor å glede seg til.

---

<sup>35</sup> Jf kapittel ”Kjærlighet versus ’fri’ nytelse”.



Når lyst og gledelsesaspektet i følge informantene ikke vektlegges, kan det tolkes som at dette ikke er legitimt å snakke om i undervisningen. Det kan også ha sammenheng med noe flere sier de opplever, nemlig at lærerne vil de skal vente med å ha samleie, derfor unngår de kanskje å snakke om glede og nytelse, siden de er engstelige for at det skal friste elevene til å ha samleie

Marianne uttrykker at hun gjentatte ganger har fått høre at hun må tørre å si nei til sex, hvilket kan være uttrykk for en ”beskyttelsesdiskurs”(Holland mfl.1998:56, min oversettelse). Janet Holland mfl. mener en slik diskurs får ulik betydning for gutter og jenter. De mener menn posisjoneres som agenter, ”mens kvinner blir potensielle offer for en ’naturlig’ og aktiv mannlig seksualitet” (ibid). Marianne må tørre å si nei til de mer ivrige og heftige guttene, hvilket er i tråd med en essensialistisk og heteronormativ forståelsen av kjønn og seksualitet. Jentene må advares mot guttenes begjær. Det blir et slags jeger – bytte perspektiv, hvor jentene lett kan passifiseres til å skulle beskytte seg mot guttenes seksualitet istedenfor å leve ut sin egen.

## **5.6 Forsinket?**

Merete: Altså man lærer sjelden, eller i hvertfall ikke jeg da, tror ikke jeg lærte noe nytt i den undervisningen, eller av den. Altså det er jo forskjellig når folk blir modne på en måte, sånn at de burde kanskje hatt det sånn i slutten av åttende klasse faktisk. Siden det er jo mange som begynner allerede da, og som kanskje ikke er helt klar over ting. For det er veldig få som spør foreldrene sine, i hvertfall ikke før de blir sånn seksten, sytten og føler seg litt mer vel med foreldrene sine. Jeg syntes kanskje de burde begynne med den undervisningen litt tidligere, sånn få vite at sånn og sånn er det. Det med sykdommer lærte jeg faktisk litt om, for det har jeg ikke hørt så mye om. Det er ikke sånn man tenker så mye over faktisk, så jeg har begynt å bli litt mer bevisst på det nå, men jeg har aldri hatt noe selv (...). Når det kommer så sent da, så vet folk det meste allikevel, så da tar de [lærerne] det ikke så seriøst på en måte.

Slik jeg tolker Merete føler hun ikke at hun lærer så mye av undervisningen siden hun ikke lærer noe nytt. Det eneste hun sier hun har lært gjennom undervisningen er om seksuelt overførbare sykdommer. Hvilket slik jeg forstår det, har gjort henne mer bevisst på dette. Det kan tolkes som hun ikke var så opptatt av seksuelt overførbare sykdommer, før hun fikk vite mer om det gjennom undervisningen. Det kan tenkes at unge mennesker vil kunne få en mer positiv reaksjon til undervisning som omhandler seksualitet, hvis de ikke har hørt masse om disse tingene på forhånd (Holland mfl.1998:57, jf Farrell1978). Mine funn tyder på at mange av informantene får mye

informasjon gjennom Internett, blader, tv og ikke minst gjennom hverandre, hvilket ser ut til å resultere i at mange oppfatter undervisningen som gjentakende og kjedelig. Merete gir uttrykk for at lærerne også forutsetter at de kan mye fra før, noe som gjør at lærerne ikke tar undervisningen like ”seriøst” for å bruke Meretes uttrykk.

I følge lærerplanen er det i tiende klasse elevene hovedsakelig skal få undervisning som tematiserer seksualitet. Mitt inntrykk er at dette for mange er i seneste laget. Merete forteller at det er flere som debutterer tidligere enn tiende klasse, og som kunne hatt behov for mer informasjon, siden det kan virke som flere har problemer med å snakke med foreldrene sine om dette<sup>36</sup>.

Elisabeth: (...) jeg syntes kanskje det [undervisning om seksualitet] kom for sent.

Hilde: *Hvorfor det?*

Elisabeth: Fordi nå syntes jeg det kommer når du er midt oppe i det, og jeg syntes det burde komme før. Ikke noe sånn for å liksom...det er mange som sier at det burde komme da [i tiende] fordi det skal ikke presse noen til å gjøre noe eller noe sånt, men allikevel så syntes jeg ikke at det er det de gjør. Det bare gjør en bevisst på forskjellige ting da.

Slik jeg tolker Elisabeth vil hun at undervisningen skal komme før ”du er midt oppe i det”. For å forbrede dem på det som kommer. Elisabeth tar opp et annet viktig poeng, som jeg også var inne på i delkapittel 5.2.1 ”Bevare uskylden”. Hun snakker om at mange sier de ikke burde gi undervisning som omhandler seksualitet før i tiende, siden dette slik jeg forstår henne, kan presse folk til å ”gjøre noe”, hvilket jeg tolker som samleie.

Bjarne Kristoffersen har skrevet en artikkel som heter *Seksualitet i skolen – lærerens mareritt* (2002), hvor han problematiserer skolens unnvikende holdning til undervisning som omhandler seksualitet. Han skriver blant annet:

*Så lenge en tillater denne fullstendige unnfallenheten rundt et tema som berører det mest personlige, og kanskje vanskeligste i et ungt menneskes hverdag, risikerer en at mennesker føler seg presset til seksuelle relasjoner og aktiviteter som ikke følger den naturlige utviklingen til hvert enkelt individ. (Kristoffersen 2002:1).*

---

<sup>36</sup> Jf diskusjonen ”nærhet” eller ”distanse” i delapittel 4.3.

I følge Kristoffersen vil altså unnfallenhet også kunne føre til at unge mennesker føler seg presset til seksuelle relasjoner. Seksualitet er tidlig en del av menneskers liv, og man kan ikke late som den ikke finnes for unge jenter i 15 – 16 års alderen. Kristoffersen mener man vil oppnå større glede og trygghet av sin seksualitet dersom man gjør seksualitet til et naturlig emne, avdramatiserer den og fjerner tabuer (ibid:2).

Både Merete og Else nevner åttende klasse som et mulig alternativ til når de kunne fått undervisning knyttet til seksualitet. Seksualitet skal som nevnt innledningsvis, tematiseres i åttende klasse innenfor faget KRL, det er i midlertidig få som gir uttrykk for at de har hatt undervisning da. De som har hatt det beskriver den som lite utfyllende. Marthe mener imidlertid at åttende klasse er for tidlig.

Marthe: Åttende er altfor tidlig synes jeg fordi da burde man egentlig ikke begynne å tenke på det [sex] en gang. Men kanskje slutten av niende, før sommerferien tror jeg hadde vært lurt. Denne alderen er jo riktig, men man må bare tenke litt på tidspunktet fordi det kommer jo nå på slutten av tiende og man begynner jo å tenke på det før det. Selv om man kanskje ikke gjør det [har samleie] så begynner man jo å tenke på det.

Marthe gir uttrykk for at det ikke bare er gjennomføringen av samleie som er aldersbetinget, men at også det å tenke på sex har et aldersaspekt. I åttende klasse mener Marthe at man ikke burde tenke på sex. I slutten av niende derimot tolker jeg det som at hun syntes det er greit å tenke på sex. Å tenke på sex, betyr imidlertid ikke det samme som å ha sex. Jeg opplever at Marthe mener man burde gi undervisning om seksualitet før slutten av tiende, helst i slutten av niende, siden man da får undervisning når hun syntes det er legitimt å begynne å tenke på sex, men kanskje ennå ikke har gjort det.

### **5.7 Hemmeliggjørelse av seksualiteten**

Bente Træen mener at selv om samfunnet møter ungdom som seksuelle vesener, får de lite praktisk veiledning i sex. ”Videre lærer verken samfunnet generelt, eller foreldre spesielt, ungdommer hvordan sex føles eller oppleves. Det reflekterer at vi i vår kultur oppfatter seksualiteten som et spesielt og svært privat område i livet” (Træen 1995:38). Ungdom blir i stor grad ”overlatt til seg selv og til venner som er i samme situasjon og utviklingsfase” (ibid). Mine funn støttes her av Træens analyse. Undervisningens er i følge informantenes fortellinger preget av en teknisk og biologisk fremføring, hvor de jobber mye selvstendig med stoffet. Vilhelm Aubert tar

opp i sin bok "Det skjulte samfunn" (1969), hvordan "hemmelighetsfullhet synes å være en egenskap som henger nødvendig sammen med seksuallivet" (Aubert 1969, 143-144). Slik jeg tolker Aubert blir kjærlighetsakten noe verdifullt nettopp på grunn av dens hemmelighetsfullhet. Ved at kunnskapen blir hemmeligholdt blir den eksklusiv og verdifull (ibid:144). Noe må læres implisitt, med egne erfaringer. Ut i fra et slikt ståsted vil man kunne tenke seg at det blir vanskelig for skolen å snakke inngående om seksualitet, siden kjærlighet og seksualliv krever noe hemmeligholdelse for å utvikles fullt og helt (ibid:145). Det er ikke alt som kan undervises eksplisitt. Gjør man det vil man, slik jeg tolker Aubert, komme i et spenningsforhold mellom hemmelighetsfullhet og avsløring, om definisjonen av begrepene kjærlighet og seksualitet (ibid:147). Slik jeg tolker Aubert vil det kunne være vanskelig å objektivt definere noe som må oppleves personlig for å kunne vite hva er, som han skriver, "i kjærlighetens skole er forførelsen en form for 'privatundervisning' (...). Nybegynneren blir ført inn i kjærlighetslivet ved å bli lærling hos en som er mer erfaren" (ibid). Det kan være relevant å stille spørsmål ved om det Aubert mener bør hemmeligholdes er noe gitt? Hva legger han i begrepene kjærlighet og seksualitet? Kanskje er det nettopp fordi kjærlighet og seksualitet ikke er gitte fenomener, at disse begrepene krever en viss hemmeligholdelse. Hva vi legger i kjærlighet og seksualitet konstrueres i samspill med andre mennesker og kan derfor ikke objektivt defineres.

Ved å forholde seg til de mer biologiske sidene ved seksualiteten som f. eks forplantningen, vil læreren kunne oppleve å bevege seg på tryggere allmennvitenskapelig grunn. Han eller hun unngår også da å snakke om hvordan seksualiteten føles eller oppleves, hvilket kan oppfattes som personlig. Det er mulig å tenke seg at læreren vil føle seg mer eksponert, siden informantene vil kunne tolke det som at han eller hun snakker ut i fra egen erfaring. Maren uttrykker at læreren hun har i naturfag snakker mest om seksuelt overførbare sykdommer, hvilket hun ikke syntes er overraskende siden det i hennes øyne er det som er lengst vekk i fra det hun forbinder med sex, og at det derfor ikke er så flaut for læreren å prate om. Det føles lettere å prate om enn hva som er deilig.

I forhold til den mer praktisk rettede undervisningen omkring seksualitet som flere av informantene etterspør, kan man stille spørsmålet om undervisningen skal gi ungdom

fullstendig innsikt i seksualitetens verden, eller om noe fortsatt bør være overlatt til hver enkelt å finne ut på egen hånd? Auberts bok er skrevet i en tid hvor det er mulig å tenke seg at det ikke var den grad av offentlighet rundt seksualitet, som det vi ser i dag. Argumentet om hemmeligholdelse vil derfor kunne møte på større utfordringer i dag enn da, hvor hemmeligholdelse mer var en vesentlig side ved seksualiteten (jf *ibid*:141). Undervisningen vil nødvendigvis måtte endres i tråd med samfunnsmessige endringer. En større åpenhet i samfunnet generelt, vil kunne skape et behov for en større åpenhet om seksualitet også i skolen.

### **5.8 Oppsummerende refleksjoner**

Ungdom får, som jeg har vært inne på, lite kunnskap fra voksne, om seksualitet som kilde til nytelse og glede (jf Træen 1995:10). Slik jeg tolker det kan dette ha sammenheng med at skolen er en offentlig institusjon og at det innenfor en slik institusjonell kultur ikke vil være like lett å diskutere seksualitet som kilde til nytelse. Træen mener det er et paradoks at ungdom ikke lærer mer om hvordan seksualiteten føles eller oppleves, når det kanskje er akkurat det de fleste ungdommer lurte på (*ibid*). Det er imidlertid ikke sikkert at det er så lett å overføre et slikt nytelses og gledes perspektiv som Træen impliserer over i praksis. Innenfor hvilket fagområde vil dette være relevant? Træens studie er dessuten gjort før innføringen av L97. Det er derfor ikke sikkert at det hun hevder passer inn i den skolehverdagen som mine informanter beskriver.

Definisjonene av seksualiteten vil nødvendigvis avhenge av situasjonen. Innenfor den natur- og helsediskursen som undervisningen, slik jeg tolker den preges av, fremstår seksualiteten som et biologisk og lite sosialt fenomen. Når de sosiale elementene uteblir vil det kunne skape et bilde av seksualiteten som noe fast og stabilt. Seksualiteten blir kroppsliggjort. Nytelsesaspektet vil muligens ikke høre hjemme innenfor en slik diskurs, siden det handler mer om følelser og opplevelser enn biologi. Sosiale elementer rundt seksualiteten er med på å skape en situasjon som gjør sex til en positiv og deilig opplevelse. Kanskje er det slik for mange av de aspektene som informantene etterspør i den undervisningen de får i natur- og miljø, de hører egentlig hjemme i andre fagtradisjoner? Noen vil også kunne knytte etiske problemstillinger til at lærerne skal lære elevene hvordan sex kan være en kilde til nytelse. Lærerne vil

selv kunne føle at det blir for privat, siden det som nevnt kan virke som man snakker ut i fra egen erfaring. Kanskje er andre forum mer egnet til å ta for seg denne delen av undervisningen enn skolen og lærerne, siden heller ikke alle informantene ønsker at læreren skal snakke noe mer om de intime og praktiske sidene ved seksualiteten.

## 6 Kjærlighet versus ”fri” nytelse

I dette kapittelet ønsker jeg å drøfte hva informantene gir uttrykk for at de lærer når det kommer til forholdet mellom kjærlighet og seksualitet. Jeg vil undersøke hvilke forestillinger informantene selv har til dette forholdet, og hvordan skolens fremstilling og informantenes forestillinger står i forhold til hverandre.

### 6.1 Lærernes holdninger til kjærlighet og seksualitet

Jeg vil her diskutere hvordan undervisningen i følge informantene fremstiller den ”gode” seksualiteten, og når det er legitimt å ha sex?

#### 6.1.1 Kjærlighetsideologi

Karoline: Hun læreren vi hadde [i KRL], hun er avholdskvinne og hun har ikke sex. Hun er veldig sånn (ler) opptatt av det så hun er sånn, ”du må ikke ha sex hvis du ikke er gift, og du skal ikke gjøre det og du skal ikke gjøre det.”

Else: (...) han snakker liksom litt sånn derre ”ja spør ordentlig og bla bla bla”. Du skjønner på måten han snakker om kjærlighet på, at han mener at man ikke skal ha sex hvis man ikke er forelsket i noen. Det er liksom kjærligheten som er det viktigste, og det merker man veldig godt på han når han snakker om det.

*Hilde: Når han sier at det skal gjøres ordentlig, hva mener han da?*

Else: Liksom gjøres ordentlig...eller det blir feil sagt, men at du skal...jeg tror for han, at det skal gjøres ordentlig betyr at man er forelsket, og at man er sammen med den personen og alt det der. (...) uten kjærlighet blir det ikke sex...sånn liksom.

Marthe. (...) Det står jo...det var jo det da at man ...enten så burde man holde seg helt unna, ellers så må man være i et fast forhold. (...) Og det er jo klart at det burde jo være en man bryr seg om (...).

Ut i fra hva Else og Marthe forteller kan, det tolkes som at de lærerne som her blir omtalt, syntes det er negativt å ha sex uten å være forelsket eller være kjæreste med personen man har sex med. Gisela Helmius mener at samleie har blitt et uttrykk for kjærlighet, kjærligheten legitimerer samleie. En slik kjærlighetsideologi sier at det er riktig og naturlig å ha samleie når man er i en parrelasjon (Helmius 2000:76)<sup>37</sup>.

I Karolines utsagn, tolker jeg at det er mer ekteskapet som institusjon, som legitimerer sex (jf tradisjonell kristen forkynnelse). Lærerens holdning til at sex skal skje innenfor

---

<sup>37</sup> Dette bidraget fra Gisela Helmius er en revidert versjon av hennes avhandling, som jeg gikk igjennom i delkapittel 2.4 ”Ungdom, seksualitet og undervisning”.

ekteskapet kan sies å være konservativ og er ikke aktuell hos noen av de andre lærerne på skolen, slik Karoline gir uttrykk for at hun oppfatter det. Karoline sier også at de andre lærerne reagerer på KRL-lærerens holdninger og læreren åpner også selv for at hun kan ta feil. Bruddet med det denne læreren skisserer i forhold til lærerne i Else og Marthes utsagn er, som filosof Birgitta Sandstrøm skisserer i sin avhandling, at kjærligheten i dag ikke bare forbindes med ekteskapet. Det er de romantiske følelsene man har til det andre mennesket som legitimerer seksuelle handlinger, ikke ekteskapet (Sandstrøm 2001:204). Det kan tolkes som at Elses lærer, slik hun omtaler han, mener det er kjærligheten som legitimerer sex. Man skal ikke ha sex hvis man ikke er forelsket. Marthe gir uttrykk for at hennes lærer mener at om de skal ha samleie bør de være i et fast forhold. Er de ikke det, bør de holde seg unna. Når Marthe sier ”det burde jo være en man bryr seg om”, indikerer dette, slik jeg tolker henne, at hun er enig i at sex ikke burde skilles fra følelseslivet.

### 6.1.2 Reproduksjon versus nytelse

Marthe: (...) jeg syntes læreren gjør det [samleie] mer til en barnegreie, men i boka så står det at det er en fin ting og, men likevel så vil de jo ikke at vi skal ha det [samleie] så jeg syntes de sier litt imot seg selv noen ganger. Mens jeg forbinder sex [samleie] mer med en fin ting og noe som er fint å dele med en annen heller enn å lage barn, for det trenger jeg liksom ikke tenke på før jeg blir tredve...forhåpentligvis.

Karoline: Hun KRL-læreren hun var sånn. Den eneste grunnen til at man har sex er at man vil ha barn. De andre lærerne er egentlig sånn bare for...altså for nytelsen og alt det der.

Både Marthe og Karoline gir uttrykk for at deler av undervisningen kobler seksualitet til reproduksjon.<sup>38</sup> Marthe syntes læreren hun har i natur- og miljø gjør seksualitet til en ”barnegreie” for å bruke hennes ord, mens pensum, slik jeg tolker henne legger mer vekt på å se seksualitet som en ”fin” ting. Det kan virke som om læreren og pensumet ønsker å formidle hvert sitt budskap, hvor læreren ønsker å begrense den seksuelle akten til ønsket om å få barn, og dermed kan sies å representere en

---

<sup>38</sup> Gjennom mine spørsmålsformuleringer kan jeg ha ledet informantene til å tenke på undervisningen i retning av reproduksjon. Det var imidlertid vanskelig å unngå dette. Siden informanten ikke selv kom inn på tema, måtte jeg stille spørsmål som fikk dem til å reflektere over hvorvidt læreren eller pensum knyttet samleie til reproduksjon.



tradisjonell holdning til kvinnelig seksualitet.<sup>39</sup> Tidligere ble den seksuelle lysten knyttet til reproduksjon, ”det var på 1900 – tallet man i allmennhet kom frem til at den seksuelle lysten og reproduksjon ikke nødvendigvis henger sammen. Det var dette som muliggjorde en ny seksualideologi med kroppslig nytelse som mål” (Bäckman 2003:180-190, min oversettelse). Giddens kaller dette for ”desentrert seksualitet” (Giddens 1992:10, min oversettelse).

Pensumet som Marthe omtaler mener jeg formidler et budskap hvor handlingen står i fokus, ikke formålet annet enn at samleie er en ”fin ting” mellom to mennesker. Dette stemmer, slik jeg tolker det, med Marthes oppfatning av seksualitet og reproduksjon, det er ikke realistisk for henne å få barn enda. For Marthe kan det virke som om pensumet i boken ikke er forenelig med det lærerne sier, siden de oppfordrer dem til ikke å ha samleie, mens de samtidig leser om hvor fint det er. For Marthe blir dette selvmotsigende. Karolines utsagn gir også uttrykk for et todelt budskap blant lærerne på skolen, som kan sees i sammenheng med det Marthe forteller om skillet mellom det læreren sier og det som står i boken. KRL-læreren, slik Karoline forteller det, gir signaler som er i tråd med Marthes natur- og miljøfagslærer. Mens de andre lærerne, slik jeg tolker det, legger vekt på nytelse i sin omtale av seksualitet, hvilket kan sees i sammenheng med det Marthe forteller om sitt pensum hvor seksualitet og samleie blir omtalt som en ”fin ting”. Det er allikevel en forskjell slik jeg ser det mellom å se på samleie som noe ”som er fint å dele med en annen”, som er slik Marthe sier hun tenker på det, og samleie for nytelsen sin skyld, som Karoline er inne på. Jeg vil komme tilbake til dette i delkapitlet ”Ulike perspektiv på kjærlighet og seksualitet”.

### **6.1.3 ”Når er man klar?”**

Flere av mine informanter forteller om hvordan de opplever at læreren gir uttrykk for at de er for unge til å ha sex. Noen mener dette er fordi de er under den seksuelle lavalder, mens andre mener at om de hadde vært seksten, så syntes fortsatt læreren at de er for unge. Mange har hørt læreren si at de skal vente med å debutere til de ”føler seg klar for det”. Marthe sier at hun syntes det er vanskelig å vite når man er klar for å ha sex:

---

<sup>39</sup> Jf med min diskusjon rundt betydningen av at kvinners seksualitet blir redusert til reproduksjon i delkapittel 5.2.2 ”Usynliggjøring av kvinnelig seksualitet”.

Marthe: Ja jeg blir litt sånn forvirret fordi hvordan vet man når man er klar ?(...) Fordi...det er mulig kroppen er klar, men ikke hjernen er klar. Eller at hjernen er klar, men ikke kroppen. Ja hvordan vet man det? [om man er klar for å ha sex] (...) tenk om du føler deg klar, men så plutselig så sitter du der på vei til å gjøre det og så bare oi! Kanskje jeg ikke var så klar allikevel?

Slik jeg tolker Marthe savner hun en mer konkret innføring i hva det vil si ”å være klar” for å debutere seksuelt. En mulig tolkning til hvorfor hun uttrykker at det kan være vanskelig å vite om man er klar, er at hun ikke vet nok om hva sex innebærer i praksis, hvilket kan sees i tråd med at undervisningen av mange blir beskrevet som teoretisk.<sup>40</sup> Bente Træen mener det er tankevekkende at ”ungdom aldri mottar noen informasjon fra voksne om hvor lenge de skal vente, eller når de eventuelt skulle være modne for samleie” (Træen 1995:71). Gisela Helmius mener modenhet er et kriterium som i dag brukes for å vurdere hvorvidt ungdom er klare for å ha samleie. ”Kriteriene for hva samfunnet anser som ’for tidlig’ seksuell debut er i midlertidig ikke statisk, men endres over tid i tråd med samfunnsmessige forandringer” (Helmius 1990:7, min oversettelse). Merete sier ”det er jo forskjellig når folk blir modne på en måte”, hvilket jeg tolker som at det er forskjellig når man føler seg klar for å ha sex og spesielt samleie. Helmius mener det anses som negativt i voksenverden, dersom ungdom har samleie før de er modne for det. Hun mener imidlertid det ikke er like mye snakk om hvilket fundament et slikt modenhets kriterium hviler på. Det presiseres ikke når unge mennesker er modne for sex (ibid). Å gjøre det når man er ”klar for det” er et uttrykk som stadig dukker opp blant mine informanter, hvilket jeg tolker i retning av Helmius begrep om modenhet. ”Å være klar” betyr at man føler seg moden til å ha samleie. Jeg får inntrykk av at dette er noe lærerne sier til flere av informantene, at de ikke skal ha samleie før de føler seg klare for det, men som Marthe sier ”hvordan vet man det?”. Det kan virke som mine informanter i tråd med Træen og Helmius sin påstand får lite konkret informasjon om hvordan man kan vite om man er klar for å ha samleie, annet enn at de burde vente til de blir eldre.

Det kan være relevant å diskutere hva et slikt modenhetskriterium eventuelt tar utgangspunkt i. Er det den biologiske utviklingen som er relevant, eller vil man kunne si at det etiske og moralske er vel så viktig? Informantenes problematisering av rykter

---

<sup>40</sup> Jf delkapitlet 5.3 ”Seksualitet som et biologisk fenomen”.

viser at sistnevnte også kan ha innvirkning på valget man tar. Skjer samleie innfor en parrelasjon vil det som nevnt kunne oppfattes som moralsk mer riktig, og derfor mer akseptert, både blant lærerne og informantene. Mitt inntrykk er at den ”frie” seksualiteten, uavhengig av kjærlige relasjoner, i informantenes øyne krever at de er eldre enn det de er. Måten de omtaler ”one night stand” på er, slik jeg tolker det, med på å bekrefte dette.

Slik jeg tolker informantene er det relasjonelle og emosjonelle aspektet ved seksualiteten avgjørende når man skal vurdere om man er klar for å ha samleie. Noen vil også kunne hevde at man av helsemessige grunner bør vente siden samleie kan medføre kjønns sykdommer. I realiteten vil vel flere av disse faktorene virke side om side når man skal avgjøre hvorvidt man ønsker å ha samleie. De færreste av informantene legger imidlertid vekt på alder, når de skal vurdere når de syntes det er riktig å debutere, hvilket peker i retning av at den lovfestede aldersgrensen ikke har så mye effekt blant informantene. For lærerne derimot virker det som om ”å være klar” henger sammen med alder og hvorvidt man befinner seg i en kjærlighetsrelasjon. Ved å vente til man er blitt seksten år og helst enda lenger, vil man bli sikrere på at man er klar for å ha samleie, hvilket ikke er helt urealistisk siden modenhet hovedsakelig blir forbundet med alder. Allikevel er modenhet et mye mer diffust begrep enn alder, alder er noe som klart kan defineres (Helmius 2000:87). Når man blir eldre, vil man kunne oppleve at man også blir mer moden, men det er imidlertid store individuelle forskjeller når og i hvilket tempo man modnes. Selv om man biologisk er fullt utviklet som mann eller kvinne, vil ikke det nødvendigvis bety at man emosjonelt føler seg klar for å ha samleie, hvilket Marthe er inne på når hun sier ”mulig kroppen er klar, men ikke hjernen”. Siden flere av mine informanter har debutert kan man spørre seg om de har en annen oppfatning, enn det læreren ønsker å formidle, om når man er klar for å samleiedebutere. De fleste av mine informanter som har debutert omtaler dette som positivt og at de følte seg klare for det. Det kan imidlertid være tilfeller hvor debuten ble oppfattet negativt, uten at informanten ønsker å fortelle om dette til meg. Helmius skriver:

*Ved å unngå å definere hva det vil si å være moden for samleie, oppnår samfunnet to ting. På den ene siden kan voksensamfunnet med god samvittighet avstå fra å ta ansvar og la de unge selv i samspill med jevnaldrene finne ut av hva det vil si å være*

*moden for sex. På den andre siden har voksensamfunnet ikke gitt fra seg kontrollen over ungdomsseksualiteten, siden seksualitetsrelaterte problem og irrasjonell seksuell adferd blant ungdom kan hevdes å ha sammenheng med sviktende modenhet. Så lenge modenhet ikke defineres nærmere av samfunnet kan voksenverden være trygge på at de aldri vil bli beskyldt for å komme med usannheter relatert til for tidlig samleie og modenhet (ibid, min oversettelse).*

I følge Helmius vil altså lærerne ved å unngå å definere nærmere hva det vil si ”å være klar”, ikke kunne beskyldes for å ha kommet med usanne påstander og gale råd, knyttet til for tidlig samleie og modenhet. De unge blir overlatt til seg selv for å finne ut av hva det vil si å være klar. Gjør de noe de angrep på, vil de kun kunne skyldes på seg selv, siden læreren har bedt dem om å vente til de føler seg klare. Finner de i etterkant ut at de ikke var klare, er det ikke læreren som har gitt feil råd.

### **6.2 Informantenes holdninger til kjærlighet og seksualitet**

Jeg vil her diskutere hvilken betydning kjærligheten har for informantene i forhold til hvordan de lever ut sin seksualitet. Jeg vil også diskutere hvordan ulikheter mellom kjønnene kommer til uttrykk i informantenes fortellinger omkring kjærlighet og seksualitet.

#### **6.2.1 Kjærlighet muliggjør seksualitet**

Karoline sier følgende i forlengelsen av en samtale rundt bruk av p – piller:

Karoline: Men da skal jeg liksom ha kjæreste og sånn, ikke noe sånn for bare..., men jeg har venninner som gjør det [har samleie] hele tiden, med alle mulige, og det syntes ikke jeg er riktig i en alder av femten år. Det er liksom...jeg tror vi er fem jenter eller noe sånn på hele det tiende trinn som har hatt sex, og noen er helt gale og hver helg og med hvem som helst. Mens vi er liksom to stykker som faktisk har kjæreste og gjør det ordentlig.

Hilde. Så vil du si at det på en måte er mer riktig å ha sex [samleie], når man er i et kjæresteforhold?

Karoline: Ja det syntes jeg. I hvertfall når vi er så unge som dette her. Når du kommer opp i en alder av tyve eller litt yngre eller eldre, så får man...da er det kanskje ikke så viktig, men vi er femten år liksom, og jeg syntes faktisk det kan være litt seriøst når det gjelder det.

Karoline kobler det å ha samleie på en ”ordentlig” måte til det å ha kjæreste. Kjærligheten anstendiggjør seksualiteten. Jeg tolker det som at Karoline mener at de av venninnene hennes som ”gjør det hele tiden, med alle mulige”, oppfører seg kritikkverdig i forhold til en slik kjærlighetsnorm, særlig siden de bare er femten år.

Når man blir eldre kan det tolkes som om det er mer legitimt å ha samleie uten å være kjærester.

Karen: (...) Jeg syntes at hvis man først skal ha sex [samleie] da så syntes jeg at man skal gjøre det med den personen man er glad i og det skal være riktig og riktig tid, og begge to skal være klare for det. (...)

Jeg tolker at Karen mener ”riktig tid” har sammenheng med at begge parter er ”klare for” å ha samleie. En faktor som gjør at det føles ”riktig”, slik jeg tolker Karen, er at man er glad i personen man vil ha samleie med. Karen uttaler seg slik jeg tolker henne i tråd med skolens budskap. Man skal ”være klar” og glad i den andre personen, når man skal ha samleie.

*Hilde: Når mener du det er riktig å ha sex[samleie], da?*

Edith: Altså jeg syntes ikke egentlig at det er så veldig viktig med den seksuelle lavalderen, for hvis jeg treffer en som jeg virkelig elsker, så tror jeg jeg ville gjort det selv om jeg var fjorten. Jeg vet ikke om jeg ville gjort det med en som jeg ikke elsket, altså sann som jeg bare liksom syntes var kjekk eller et eller annet...det vet jeg ikke.

*Hilde: Så det skal helst være noen du elsker eller noen du er glad i?*

Edith: Ja, noen jeg vet liksom at jeg har lyst til ...altså første gangen i hvertfall, så skal det være en jeg...jeg vil at det skal være en spesiell den gangen.

Edith omtaler ikke alder som noen avgjørende faktor for når hun vil debutere seksuelt. Det er i tråd med det Karen sier, følelsene for det andre mennesket som avgjør hvorvidt hun vil ha samleie eller ikke. Møter hun noen hun ”virkelig elsker” vil hun gjøre det, selv om hun var fjorten<sup>41</sup>. Slik jeg tolker Edith er det å elske personen man skal ha sex med ekstra viktig første gangen man har samleie, fordi hun mener at det skal være noe spesielt. En slik holdning deler hun med mange av de andre informantene i mitt materiale. Første gangen man har samleie skal være spesiell. Edith mener imidlertid, at det senere når man har mer seksuell erfaring, ikke blir så viktig å elske personen man har samleie med. Mens Karoline snakker om alder, snakker altså Edith om erfaring. Hvilket også kan tolkes som to sider av samme sak. Høyere alder kan bety at man også har fått mer erfaring. Edith uttrykker også gjennom sitt utsagn en forventning om at hun kommer til å ha flere seksuell partnere. I forhold til Giddens teori om at vi har beveget oss bort i fra et ”evig din” perspektiv, til en kjærlighet av

---

<sup>41</sup> Edith er femten år på intervjuetidspunktet, og jeg tolker det at hun bruker alderen fjorten her, som en understrekning av at alder er uvesentlig for når hun velger å debutere seksuelt.

mer foreløpig karakter (Thagaard 1996:147, jf Giddens 1992), kan Ediths utsagn tolkes som et tegn på det sistnevnte. Det er ikke ideen om ”den ene rette” som står i fokus, det er akseptert å ha flere seksuelle partnere.

I alle sitatene er det viktig å ha sex med noen man har et følelsesmessig forhold til. Således kan deres uttalelser sies å være uttrykk for en kjærlighetsideologi. Kjærligheten muliggjør og legitimerer seksualiteten.

Seksualitet behøver i midlertidig ikke for alle å være en nødvendig del av et kjærlighetsforhold. Marthe sier ”den største kjærligheten jeg tenker på er jo når man er forelsket og..., men ikke nødvendigvis sex. Jeg kobler egentlig ikke de to så veldig sammen (....).” Bente Træen skriver at ”det mest slående med ungdoms, og kanskje spesielt yngre ungdommers, oppfatninger om hvordan kjærligheten bør være og hva kjærlighet vil si, er mangelen på referanse til lidenskap og seksuell nytelse” (Træen 1995:25, jf: Lewin og Helmius 1983). Hun mener ungdom vektlegger følelser preget av ”ømhet, nærhet og intimitet” (Træen 1995:25) fremfor lidenskap i sine valg av samleiepartnere<sup>42</sup>. Edith og Karoline gir imidlertid flertydige signaler i forhold til dette, ved at de slik jeg tolker dem åpner for at man kan avvike fra kjærlighetsnormen når man blir eldre eller har mer seksuell erfaring. Slikt sett blir det kun viktig å ha kjæreste når man er ung og uerfaren.

Martine mener på sin side at det første samleiet er oppskrytt, hun sier ”det er så viktig at det er bra første gangen og sånn, men jeg tror at for mange så er det bare pinlig og sånn første gangen”. Jeg tolker det som at Martine mener at siden den første gangen ofte bare er pinlig, er det ikke så viktig at man er forelsket. Hun er imidlertid opptatt av å være trygg på at den personen hun skal ha sex med, slik at han ikke skal gå rundt å si ”åh hun var så dårlig og sånn” (Martine) til andre. Mitt inntrykk er imidlertid at en kjærlighetsrelasjon kan skape trygghet i forhold til seksuell debut, hvilket jeg vil diskutere i neste delkapittel.

---

<sup>42</sup> Jf delkapittel 6.2.2 ”Kjærlighet gir trygghet”.

## 6.2.2 Kjærlighet gir trygghet

Kjærlighet kan slik jeg tolker mange av informantene skape en trygghet, i en situasjon som mange av dem gir uttrykk for at de føler seg usikre i. Kjærlighetsideologien får da et annet aspekt. Kjærligheten fungerer ikke da bare som legitimeringsgrunnlag som gjør seksualiteten moralsk riktig og ”vakker” for å bruke Træens uttrykk (Træen 1995:24), men skaper også en trygghet. Man føler at den personen man vil ligge med er glad i en, noe som gjør at man får lyst til å ha samleie. Den tryggheten som kjærligheten er med på å skape, kan dempe den presentasjonsangsten mange uttrykker at de har i forhold til seksuell debut. I tillegg kan det se ut som om det utad blir viktig å fremstå som kjærester, fordi det legitimerer at man har samleie ovenfor omverdenen<sup>43</sup>. Det kan tolkes som at behovet for kjærlighet ikke blir like viktig når informantene blir eldre, siden de da er mer erfarne og trygge på hva et samleie innebærer. Ovenfor omverdenen ser det heller ikke ut til at det blir så viktig å fremstå som kjærester, siden rykter, slik jeg tolker det, ikke vil bli en problemstilling de behøver å ta stilling til i den grad de gjør nå.

Martine sier hun redd for å ikke være flink nok til å ha samleie, i tillegg kommer frykten for at den andre parten skal fortelle at han syntes hun var ”dårlig” videre til andre. Flere av informantene sier at de har presentasjonsangst i forhold til å debutere seksuelt.

*Hilde: Du nevnte presentasjonsangst.*

Elisabeth: Ja

*Hilde: Føler du det som et problem?*

Elisabeth: Jeg tenker veldig mye på det, sånn...eh...ja gruer meg nesten litt altså fordi man har egentlig mest lyst til å bare få gjort det [ha samleie], så man har gjort det en gang. Egentlig generelt alle sånne ting med å ha sex og forskjellige ting da, så har man bare gjort det.

*Hilde. Men hvorfor er du redd for det tror du?*

Elisabeth: Aner ikke (ler) det er kanskje fordi hvis gutten har gjort det før da, så kanskje er du redd for å ikke leve opp til forventningene. Eller jeg vet ikke jeg, det kan jo også være sånn på tv eller noe sånt noe, hvor alt ser så perfekt ut, og i blader at det høres perfekt ut. Det blir veldig sånn da...lagt veldig vekt på det, så man blir veldig redd for å gjøre feil eller drite seg ut litt da (ler). Men det er jo sikkert lettere hvis man har kjæreste da, som man stoler og er trygg på. (...) det er kanskje det jeg er mest redd for da, sånn gjøre noe feil.

---

<sup>43</sup> Man unngår å bli stemplet som ”billig”, dersom man har kjæreste og ”gjør det ordentlig” (Karoline).

For Elisabeth er redselen for ikke å leve opp til guttens foreventinger fremtredende. Slik jeg tolker Elisabeth vil det å ha en kjæreste som man kan stole på og er trygg på, gjøre presentasjonsangsten mindre i forhold til å debutere seksuelt. Da trenger man ikke være så redd for å ”drite seg ut”. Elisabeth forteller også at hun kunne tenkt seg ”å bare få gjort det”, hvilket jeg tolker som at man da vet mer om hva det dreier seg om, og kan være mer forberedt til neste gang. Det kan tolkes som at man skal være litt erfaren, men ikke for erfaren for da vil man bli stemplet som ”billig” (Jf Berg 1999). Det er da ikke så viktig hvem man gjør det med, så lenge man får erfart hva det vil si å ha sex og kanskje spesielt samleie. Spørsmålet er vel om det ”å bare få gjort det” gjør at de føler seg mer forberedt til neste gang. Det kan være interessant å relaterer dette til diskusjonen i forrige kapittel om hvordan informantene etterspør mer konkret veiledning i hvordan man har sex. Siden de som har debutert også etterspør slik informasjon, tyder det på at de ikke føler seg utlært selv om de har debutert.

Marianne: (...) akkurat for den aldersgruppen jeg er i så tror jeg det er veldig sånn om å gjøre for folk og bare ha gjort det liksom. (...) Men allikevel så er det jo veldig mange som også er sånn at det skal være bra å føle at man har gjort det og, det skal ikke bare bli gjort egentlig, men jeg tror en stor gruppe er veldig sånn ja jeg skal bare få gjort det, så er jeg ferdig med det liksom.

*Hilde: Hvorfor tror du de føler det sånn?*

Marianne: Jeg vet ikke. De tenker kanskje at alle tror noe om deg hvis du ikke har gjort det, også får du kjæreste også har du plutselig ikke gjort det, også vil han...nei.

Slik jeg tolker både Elisabeth og Marianne henger presentasjonsangsten sammen med en sannsynlighet for at gutten har hatt samleie før, og derfor har mer erfaring. Jeg vil diskutere dette i neste delkapittel.

### 6.2.3 Kjønnforskjeller

*Hilde: Tror du det er mer jentene som føler det sånn eller tror du guttene har presentasjonsangst også?*

Elisabeth: Nei sikkert guttene også, men så er det jo det hvis personen har gjort det før da så vet han jo sikkert litt mer, men guttene har det sikkert sånn de også.

Det kan virke som om det ligger en stilltiende forventning om at guttene har mer seksuell erfaring enn jentene, hvilket resulterer i at jentene er redd de ikke skal leve opp til guttens forventninger. Marthe sier hun tror mange er redd for å gjøre noe feil, ”da tenker du ’å da har jeg ikke noe sjans da’ (...)”. Slik jeg tolker flere av informantene, blir det å tilfredsstille gutten viktigere enn å tilfredsstille seg selv og



relasjonen er derfor ikke likestilt. Noe som kan tolkes som et uttrykk for en maktrelasjon i forhold til kvinnelig og mannlig seksualitet (Jf Foucault 1995).

Det kan være interessant å sette spørsmålstegn ved en slik antagelse. Er det nødvendigvis slik at guttene har mer seksuell erfaring enn jentene i den aldersgruppen jeg har intervjuet? I følge undersøkelsen ung i Norge 2002 er det ikke slik. Tall viser at andelen gutter på femten år som hadde samleiedebutert, lå på 19 prosent i 2002, andelen jenter på femten år var 23 prosent. I følge denne undersøkelsen hadde altså noe flere jenter enn gutter på femten år samleiedebutert i 2002 (Pedersen og Samuelsen 2003:3007). Det kan tolkes som at forestillingen blant mine informanter om at gutter har mer seksuell erfaring, er basert på myter fremfor faktisk kunnskap. Det er også sannsynlig at en slik oppfatning hos jentene, vil kunne skape presentasjonsangst for guttene, siden de forventes å ha mer seksuell erfaring, og dermed burde vite hva man gjør i en slik situasjon. Nå er det jo også slik at jenter kanskje gjerne debuterer med eldre gutter, og som derfor også kan ha mer erfaring. På en annen side er gjennomsnittelig debutalder for jenter nå 16,7 år, mens det for gutter er 18 år (ibid). Gutten behøver da nødvendigvis ikke ha så mye mer erfaring selv om jenta er yngre, siden han begynner sitt seksualliv senere.

Et annet moment er at det kan virke som om det er mer akseptert at guttene har mer seksuell erfaring:

Karoline: Guttene er sånn, de kan gjøre det med hvem som helst og det gjør de nå og. Til og med..altså vi har jo noen gutter som er veldig uskyldige og sånn, også har vi noen som er helt gale og noen som ikke er normale i oppførselen i det hele tatt, men man legger ikke merke til det, det er ingen som vet det. Jeg mener sånn hadde jeg gått rundt og hatt sex med mange uten at folk visste det, så ville fortsatt folk fått vite det en eller annen gang. Mens med guttene er det bare ”hvor mange har du hatt sex med den helgen her?” Det blir litt sånn oi.., noen er sånn og da blir man litt overrasket når man er såpass ung.

Jeg tolker det som at Karoline mener det er mer akseptert for guttene å ha tilfeldig sex med flere innenfor et kort tidsrom som f. eks over en helg. Karen uttrykker også at hun tror guttene oftere har lyst på sex enn jentene. Karoline og Karens utsagn kan tolkes i tråd med tradisjonelle forestillinger om menn og kvinners seksualitet. Hvor menns seksualitet blir oppfattet som driftstyrt, sterk og vanskelig å kontrollere. Mens

kvinner er mer følelsesmessig orientert i forhold til sex, de har ikke et like sterkt driftsliv. Jenter kan ha behov, men ikke av sex uten følelser (Bäckman 2003:108-109, 131, 136).<sup>44</sup>

Om sin egen seksuelle praksis sier Karoline følgende;

Karoline: Jeg har aldri hatt sex utenom med de to kjærestene jeg har hatt.(...) I forhold til mine prinsipper og hva jeg syntes er rett og galt, så ville jeg ikke hatt det med noen jeg ikke var glad i. Jeg måtte kjenne ham i den alderen jeg er i nå. Når jeg blir eldre tror jeg ikke det spiller så mye rolle for meg, men nå så vil jeg det. Ellers får du litt sånn billig stempel, bare sånn ”jeg gjør det med hvem som helst” og det vil jeg ikke ha.

Sitatet kan tolkes i tråd med Maria Bäckmans undersøkelser, som viser at jenter som blir kalt for ” horer ” er de som har brutt med kjærlighetskravet. ”Det er den kjærlighetsløse og mindre seriøse seksualiteten som her nevnes som en av hovedårsakene til det tabuerende i de løsaktige jentenes væremåte”(Bäckman 2003:106). Karoline poengterer i midlertidig ikke at ”billigstempelet” bare gjelder for jentene, men det kan være rimelig å tolke det slik ut i fra andre sitater og andre studier (jf Berg 1999).

Det er interessant hvordan Karoline, som tidligere nevnt, fremstiller kravet om kjærlighet som aldersbetinget. Når hun blir eldre er ikke dette så viktig lenger. Pedersen og Samuelsen skriver at undersøkelsen Ung i Norge 2002 ga indikasjoner på at jenter var like erfarne eller mer seksuelt erfarne enn gutter i samme situasjon, hvilket altså bryter med forestillingen om at kjærlighetsnormen står sterkere for jenter enn for gutter. I følge undersøkelsen hadde 10 prosent gutter mellom 16 – 19 år hatt samleie uten å ha hatt kjæreste, blant jentene hadde også 10 prosent hatt samleie uten kjæreste (Pedersen og Samuelsen 2003:3008). Tallene viser at det ikke er noen vesens forskjell mellom gutter og jenter mellom 16 – 19 år i forhold til å ha samleie uten å ha kjæreste. Olav Krange og Willy Pedersen har imidlertid analysert data fra undersøkelsen Ungdom, livsstil og rusmidler, fra innsamlingen i 1993, hvor gjennomsnittsalderen på deltakerne var 19,3 år. De mener gjensidig kjærlighet så ut til å være en sentral forventning til seksualrelasjonen, og at bruddet på et slikt

---

<sup>44</sup> Jf ”beskyttelsesdiskursen” diskutert i delkapittel 5.5 ”Skrekkpropaganda”.

kjærlighetskrav, var den vanligste årsaken til anger. Dersom man ikke er kjærester mangler forholdet legitimitet som seksualrelasjon. Handler man i manglende overensstemmelse med egen seksualmoral, stiger sannsynligheten for å angre. ”Kjærlighetsnormen danner et felles normgrunnlag for både gutter og jenter, men flere undersøkelser har funnet at praksis er ulik. Gutters praksis avviker oftere fra kjærlighetsnormen”( Krange og Pedersen 1999:52). Guttene opplever anger og dårlig samvittighet for at de ikke stiller med motiver som involverer kjærlighet, mens jentene angre nettopp fordi han ikke gjengjelder hennes følelser. Slikt sett står de i komplementære posisjoner (ibid). Slik jeg tolker det skaper også dette et bilde av jenten som offeret, som ikke fikk sine følelser gjengjeldt, mens gutten blir fremstilt som en som utnytter seg av sin maktposisjon for å få sine lyster tilfredstilt.

Krange sier ”de unge sier at de føler seg fri til å gjøre hva de lyster. Men likevel så angre de på sex uten kjærlighet” (UNIFORUM 4, 18.3.2004:13). Han mener mye av det som oppfattes som gammelt lever videre i det nye. Slik jeg tolker det kan det virke som mange av informantene har en tradisjonell forestilling om hvordan de ønsker å praktisere sex nå og uttaler seg i lys av en kjærlighetsideologi. Mens de ser for seg en mer frigjort seksualitet senere, hvor ”fri” nytelse står i fokus. Deres tradisjonelle forestilling behøver ikke nødvendigvis bety at de ikke ønsker å kunne ha sex uten å være forelsket nå, noe et ønske om en mer frigjort seksualitet senere kan være et tegn på. Risikoen for å bli betraktet som ”billig” blant medelever gjør det i midlertidig vanskelig å praktisere sex uten kjærlighet. Kjærligheten legitimerer seksuelle handlinger. En senere individualisering av seksualiteten kan imidlertid se ut til å bli problematisk for jentene, siden mange i følge Pedersen og Krange føler anger når de bryter med kjærlighetsnormen, selv når de blir eldre. Kjærlighetsnormen legitimere nemlig ikke bare seksualiteten ovenfor andre, men også ovenfor en selv.

### **6.3 Ulike perspektiv på kjærlighet og seksualitet**

Det har kommet frem i de foregående analysene at både lærerne og mange av informantene uttaler seg innenfor det man kan kalle en kjærlighetsideologi. Jeg mener en slik ideologi kan sies å være uttrykk for en diskurs som preger måten man omtaler forholdet mellom kjærlighet og seksualitet på i vårt samfunn. Kjærlighetsdiskursen skiller seg fra Giddens forståelse av den romantiske kjærligheten ved at relasjonene

ikke lenger behøver å være langvarige og inneha et ”evig din” perspektiv. Slik jeg tolker mine informanter, baserer de seg på at de kommer til å ha flere kjærester og seksuelle partnere i fremtiden. Blant flere av informantene kan det imidlertid virke som om kjærlighetskravet er alderbetinget, siden normen om kjærlighet ikke vil bli like viktig når de er eldre. Seksualiteten er heller ikke koblet til reproduksjon, slik den er innenfor ”den romantiske kjærligheten” i Giddens teorier (1992), selv om en informant uttrykker at hennes lærer mener man kun har sex for å få barn. Kjærlighetsdiskursen slik jeg velger å definere den baserer seg på en sterk ideologi om at kjærligheten legitimerer seksualiteten. Skal man ha sex, bør det være med noen man har romantiske følelser for, den er også heteronormativ siden jeg mener diskursen i stor grad henspiller til romantikk mellom menn og kvinner. Dette kommer til uttrykk gjennom hvordan informantene opplever at lærerne og pensum omtaler kjærlighet og seksualitet, og også gjennom informantenes egne fortellinger. Et slikt tenkesett preger måten undervisningen blir gitt på, og også hvordan informantene forteller om forholdet mellom kjærlighet og seksualitet, slik de opplever det.

Det kan være interessant å drøfte en slik kjærlighetsdiskurs i forhold til Giddens teori om ”confluent love”. ”Confluent love” forutsetter likestilt seksuell nytelse, såkalt ”rene relasjoner”. Slik jeg tolker mange av mine informanter er det flere som uttrykket at de er engstelige for ikke å være ”flinke nok i senga”, og dermed skuffe den andre parten. En slik tendens er ikke i tråd med Giddens begrep om ”rene relasjoner”. Slik jeg tolker det er det er ikke en likestilt seksuell relasjon, når informantene er mer opptatt av å ikke skuffe den andre parten, enn å tilfredsstille seg selv. Det kommer også frem i intervjuene at informantene mener det er lettere for guttene å bryte med kjærlighetsnormen, hvilket impliserer at gutter og jenter ikke har et likestilt forhold innenfor kjærlighetsdiskursen. En slik ramme rundt seksualiteten legger mer føringer på hvordan jentene kan leve ut sin seksualitet enn den gjør for guttene.

Michel Foucault og Richard Sennett har som nevnt i teorikapittelet kommet med en teori som sier at det seksuelle begjæret i løpet av 1900 – tallet har blitt forstått som noe som oppstår av seg selv, inne i individets kropp. Denne teorien kan sammenlignes med Giddens begrep om ”plastisk seksualitet”. Slik jeg tolker det kan Karolines

utsagn om at lærerne legger vekt på nytelse fremfor reproduksjon, være en indikasjon på at den individualiserte seksualiteten, seksuelt begjær og nytelse behøver ikke sees i lys av forholdet til den andre og et ønske om å få barn. Seksuell nytelse kan være et mål i seg selv. Marthe på sin side sier at sex [samleie] er noe hun forbinder med en fin ting og noe som er fint å dele med en annen. Et slikt utsagn mener jeg kan tolkes i retning av en relasjonell forståelse av seksualitet, det er noe ”fint” man deler med en annen.(jf Bäckman 2003). Slik jeg tolker det fremstilles den individualiserte seksualiteten ofte i media, men mitt inntrykk er at seksualitet langt på vei fortsatt ansees som relasjonell både i undervisningen og blant informantene selv. Seksualitet er noe man deler med en annen. Det er lite vekt på seksuell nytelse, frigjort fra kjærlighetsrelasjoner

Maria Bäckman mener det er flere faktorer som tyder på at den individualiserte seksualiteten med vekt på nytelse, passer bedre når man skal analysere den mannlige seksualiteten. For kvinner derimot er relasjonen mellom kvinner og lyst mer komplisert (Bäckman 2002:18-19). Hun mener Giddens teori om at det har skjedd en utvikling i det moderne samfunnet mot et mer likestilt og demokratisk forhold til seksualitet ikke er tilfelle. Relasjonen mellom kjønnene og deres antatte seksualitet bør fortsatt forstås hierarkisk (Bäckman 2003:70). I Bäckmans analyser fremstår det kvinnelige seksuelle begjæret som avhengig av en kjærlighetsfull relasjon, og da gjerne til en mann. ”Kvinnelig seksualitet skal helst utmerkes av kjærlighet til seksualpartneren, ikke av følelser av kåthet, opphisselse eller attraksjon” (ibid:106), som det ”frie” nytelsesaspektet impliserer. Jeg opplever at dette ut i fra de foregående analysene i stor grad også kan sies å gjelde for mine informanter. I forhold til individuell og relasjonell seksualitet eksisterer den maskuline seksualiteten forut for møte med den andre, som et behov som må dekkes, mens det for kvinnen er i møte med den andre at et slikt behov vekkes. Slik jeg ser det må kjærligheten være inne i bildet for å legitimere deres seksualitet, uten kjærlighet vil de kunne risikere å bli omtalt som ”billig”. Kvinnens seksualitet må leves ut innenfor bestemte rammer for ikke å bli kritisert og sett ned på. I forhold til Judith Butlers kjønnsteori kan det tolkes som om informantene fremfører sitt kjønn og sin seksualitet på bestemte måter

Gisela Helmius skriver at kjærlighetsideologien har løst opp det sterke båndet mellom seksualitet og reproduksjon, i dag knyttes seksualitet til kjærlighet og ikke til reproduksjon (Helmius 1990:13), hvilket Giddens også som nevnt impliserer med sitt begrep ”desentrert seksualitet”. Det kan i følge min analyse se ut som om reduseringen av kvinners seksualitet i forhold til reproduksjon har blitt erstattet med ideen om at kjærligheten muliggjør kvinners seksualitet. Uten kjærligheten vil deres seksualitet kunne bli ansett som umoralsk og klandreverdigg, hvilket gjør det vanskelig å ha sex som uttrykk for ”fri” nytelse.

### **6.4 Oppsummerende refleksjoner**

Informantene gir uttrykk for at skolen forbinder seksualitet med kjærlighet. I så måte skiller min studie seg i fra Bäckmans. Maria Bäckman hevder at opplysning om seksualitet i Sverige i dag, legger mer vekt på seksuell lyst, nytelse og begjær, frikoblet fra kjærlighet og dypere følelser (Bäckman 2002:19). Hun mener imidlertid at et slikt syn på seksualitet passer bedre når man skal analysere den maskuline seksualiteten. Den undervisningen som mine informanter beskriver har, slik jeg tolker det, et annet perspektiv som legger mer vekt på relasjonelle aspekter ved seksualiteten. Den gode seksualiteten finner sted innenfor en kjærlighetsrelasjon. Informantene gir langt på vei uttrykk for å tilhøre den samme kjærlighetsdiskursen i sine fortellinger. I forhold til en likestilt seksualitet mellom kjønnene kan det drøftes hvorvidt skolens fremstilling av seksualiteten som kjærlighetsbundet og relasjonell, hindrer jentene i å se på sex som ”fri” nytelse, som noe legitimt. Det kan, ut i fra informantenes fortellinger, tolkes som at den kjærlighetsnormen som skolen formidler, legger mer føringer på deres seksualitet, enn guttenes. Noen mener imidlertid de vil ha såkalte ”one night stands” når de blir eldre, men slik jeg oppfatter det, kan kjærlighetsdiskursen føre til at de ikke heller senere vil kunne praktisere sex som ”fri” nytelse, siden kjærligheten ikke bare legitimerer seksualiteten ovenfor omverdenen, men også ovenfor dem selv<sup>45</sup>. En relasjonell forståelse av seksualiteten gjør også, slik jeg tolker det, informantene mer opptatt av sitt forhold til andre, enn sitt forhold til seg selv og sin egen seksualitet. Deres seksuelle behov blir ikke

---

<sup>45</sup> Jf delkapittel 6.2.3 ”Kjønnforskjeller”.

vektlagt, det er den andre parten de er opptatt av å tilfredsstille. Dette skaper ikke likestilling mellom kjønnene i forhold til seksualitet.

## 7 Avslutning

Jeg ønsket i denne oppgaven å undersøke hvordan skolen og undervisningens fremstilling av seksualitet står i forhold til elevenes oppfatning av dette. Bakgrunnen for denne interessen var undersøkelsen Ung i Norge (2002), som viste at særlig unge jenter har endret sitt atferdsmønster når det kommer til seksualitet. Jeg har derfor undersøkt hvordan mine informanter gir uttrykk for at de opplever den undervisningen de har blitt gitt i tiende klasse på ungdomsskolen, når det kommer til temaer som berører seksualitet.

Oppgaven viser at informantene mener undervisning om seksualitet primært blir gitt innenfor faget natur- og miljø. Det er slik jeg tolker det, grunn til å anta at diskurser innenfor denne fagtradisjonen legger føringer på hvordan seksualitet blir snakket om i disse undervisningstimene. I tråd med Foucaults tankegang defineres seksualiteten ut i fra denne vitenskapelige fagtradisjonen, i forhold til en natur- og helse diskurs. Seksualitet blir et biologisk fenomen, de sosiale aspektene uteblir. Tanker, følelser og etiske refleksjoner rundt det å ha sex forsvinner. Et slikt fokus vil nødvendigvis legge noen føringer på hvordan informantene sier at de opplever undervisningen. Seksualiteten får et klinisk og teoretisk preg. Seksualiteten fremstår som et gitt og lite kulturelt foranderlig fenomen. Holdninger til seksualiteten endrer seg, mens seksualiteten er den samme. Jeg mener dette er uheldig siden seksualitet i likhet med kjønn, innenfor en konstruktivistisk tankegang er noe som gjøres eller praktiseres (jf West og Zimmermann 1987). Seksualiteten er ikke et uforanderlig fenomen, som venter på å bli oppdaget, det er de mekanismer man tar i bruk for å forstå seksualiteten, som definerer det seksuelle feltet (jf Schaaning 2000).

I forlengelsen av at seksualitet fremstår som et gitt fenomen, uttrykker informantene i sine fortellinger at også seksuelle handlinger er bestemte. Det skal gjøres på noen bestemte måter. Willy Pedersen viser ved å introdusere begrepet ”det seksuelle skript” (Pedersen 2003:19) hvordan seksuelle handlinger gjerne preges av ritualiserte mønstre. Informantene gir uttrykk for at de ønsker mer informasjon om hvordan disse bestemte seksuelle handlingene gjøres. Jeg leser en kompetitiv diskurs inn i måten de omtaler sitt forhold til seksualitet på. Seksualitet blir en ferdighet. Man vil ikke være sistemann som debuterer, og å begynne på videregående uten å ha hatt samleie, blir av



noen omtalt som et nederlag. Unge jenter sammenligner sine seksuelle erfaringer med andres. Dette kan også sees i sammenheng med den presentasjonsangsten jeg diskuterte tidligere i delkapittel 6.2.2 ”Kjærlighet gir trygghet”. Man er redd for å ”drite seg ut”, ved å være uerfaren. Innenfor en slik diskurs vil den undervisningen som lærerne presenterer dem for være lite aktuell, siden den ikke sier noe om hva som egentlig skjer under et samleie. Derfor snakker mange av informantene heller med jevnaldrene med mer erfaring, selv om det kanskje er nettopp disse som forventer at de kan mer, enn det de gjør. Mine informanter gir ikke uttrykk for å være så seksuelt erfarne som undersøkelsen Ung i Norge (2002) antyder. Det kan tolkes som at det eksisterer et spenningsforhold blant mine informanter i forhold til hva de opplever at de skal kunne og hva de kan. Slik jeg tolker det, skaper dette presentasjonsangst og flere spørsmål knyttet til seksualitet og samleie, enn det undervisningen om seksualitet tar for seg.

Det kan i midlertidig se ut som om skolen som offentlig institusjon legger noen føringer på hva informantene forventer at skolen skal gi av informasjon omkring seksualitet. Seksualitet blir av informantene fremstilt som et intimt og privat tema. Slik jeg tolker dem passer ikke alltid dette temaet inn i skolens institusjonelle kultur. Det oppstår et spenningsforhold mellom skolen som en offentlig sfære og seksualiteten som et privat tema. Det virker i midlertidig som om karismatiske egenskaper ved læreren kan dempe et slikt spenningsforhold. Samtidig som egenskaper ved f. eks helsesøster kan ødelegge den mer intime atmosfæren hos henne.

Slik jeg tolker det skaper også seksualitet som ferdighet, et press på mine informanter i forhold til fremtidige samleiepartnere. Flere legger som nevnt mer vekt på å glede gutten, enn på egen tilfredsstillelse. De er redde for å gjøre noe feil. Måten informantene omtaler samleiesituasjoner på, preges ikke av ”confluent love” (Giddens 1992), som impliserer at begge parter skal få like mye ut av relasjonen. Jeg mener det eksisterer en maktdiskurs i forhold til kvinnelig og mannlig seksualitet i informantenes fortellinger om samleie og samleiedebut. I L97 har skolens ansvar for likestilling mellom kjønnene blitt tonet ned i forhold til tidligere lærerplanen (L74 og L87). Åse Røthing mener dette kan indikere en forestilling om at likestilling mellom kjønnene er en kamp som allerede er vunnet, eller en tilstand vi er på vei i mot (Røthing 2004b:370-371). Hun mener dette er problematisk, hvilket min analyse om

en maktdiskurs mellom mannlig og kvinnelig seksualitet i informantenes fortellinger, også tyder på.

Den natur- og helsediskursen som undervisningen kan sies å være preget av, vil også kunne legge føringer på informantenes oppfatning av kjønn. Ved å vektlegge biologiske forskjeller mellom kjønnene, vil det kunne styrke den essensialistiske oppfatningen av kjønn, som kan sies å ha kulturell forankring i vårt samfunn. Jeg mener ulikheter mellom kjønnene har en sentral plass i informantenes fortellinger om hvordan de opplever undervisningen. Deres biologiske kjønn legger føringer på hvilke erfaringer de gjør seg. Jeg mener dette kan sees i lys av Simon de Beauvoirs kjønnsforståelse. Beauvoir viser at kroppslige kjønnsforskjeller bidrar til betydningen av levd erfaring, men samtidig vil vår levde erfaring være preget av mange andre faktorer som ikke har noe med kjønnsforskjeller å gjøre (Moi 1998: 113-114).

En essensialistisk kjønnsforståelse preger også hvordan informantene omtaler mannlig og kvinnelig seksualitet. Undervisningen vektlegger at seksualitet skal foregå innenfor en kjærlighetsrelasjon. Mitt inntrykk er imidlertid at en slik fremstilling av forholdet mellom kjærlighet og seksualitet legger mer føringer på jentenes seksuelle aktiviteter enn guttene, slik informantene forteller om det. Lærerne uttrykker, slik jeg tolker informantene, en ”beskyttelsesdiskurs” (Holland mfl.1998:56, min oversettelse). Jentene advares mot de mer driftstyrte guttene. Flere av informantene uttrykker seg i tråd med en slik diskurs. De er opptatt av at gutten må akseptere å få et nei. Mens guttenes seksualitet fremstår som driftstyrt, fremstår jentenes som kjærlighetsstyrt. Pedersen og Samuelsen mener imidlertid at jenter er like eller mer tilbøyelige til å bryte med denne såkalte kjærlighetsnormen (Pedersen og Samuelsen 2003:3006). Mine analyser viser at dette ikke er tilfelle for mine informanter. Kjærligheten legitimerer seksualiteten for jentene. Man har, slik jeg tolker informantene, sex på grunn av emosjonelle følelser for det andre mennesket. Seksualiteten fremstilles som noe relasjonelt, seksuelt begjær vekkes i møte med en annen man har romantiske følelser for. Informantene i Ung i Norge undersøkelsen (2002) er imidlertid mellom 13-19 år, flere av mine informanter sier at de er mer åpne for å ha sex utenom kjærlighetsrelasjoner når de blir eldre. Det kan derfor hende at Pedersen og Samuelsen har rett i at jenter i dag er mer tilbøyelige til å bryte med kjærlighetsnormen, men at det gjerne skjer når de blir eldre, enn det mine informanter er.

Seksualiteten blir gjennom å forbindes med kjærighet heteronormativ, siden kjærighet og samliv, slik jeg tolker informantene, fortsatt forbindes med et mann og kvinne forhold. Ved å vektlegge reproduksjon er undervisningen også, slik jeg tolker det, med på å skape heterofile forhold som norm og ideal. Homofili blir tatt opp som et eget tema, og blir derfor noe annerledes. Noe som skiller seg fra normen. Dette skaper et vi/dem forhold til homofile (jf Røthing 2004a).

Vel så interessant som hva det eksplisitt undervises om, er det som ikke snakkes om. Når noen temaer ikke blir snakket om, kan det være med på å skape tabuer. Dette gjelder f. eks kvinnelig lyst og seksuelle begjær. Kvinners seksualitet og orgasme blir, i følge informantene, usynliggjort i undervisningen.

Lyst og nytelse blir også, i følge informantene, i liten grad vektlagt i undervisningen. Undervisningen preges av en problemfokusering, fremfor en lystfokusering. Det kan gi signaler på at dette ikke er legitime temaer for læreren å snakke om. Det kan tolkes som om lærerne ønsker å bevare informantenes uskyld, ved å unngå å snakke om hvordan seksualitet føles og oppleves. De ønsker ikke å oppmuntre elevene til å ha sex, derfor blir det lagt mer vekt på negative sider ved seksualiteten fremfor det positive, siden det kan gjør dem mer avventende til å ha sex. Vektleggingen av negative konsekvenser av seksuell omgang blir da en måte å kontrollere informantenes seksualitet på. Maria Bäckman mener på sin side at det i dag blir lagt større vekt på at ungdom skal lære seg å verdsette sin lyst uten skamfølelse (Bäckman 2003:65). Jeg mener imidlertid at et slikt lystaspekt ikke blir oppmuntret i den undervisningen mine informanter omtaler. Det er ikke en ”fri” individuell seksualitet uten skamfølelse, som slik jeg tolker det, blir formidlet i undervisningen. Skolen er, slik jeg tolker informantene, mer opptatt av å formidle de ”rette” relasjonene, og omstendighetene rundt den ”gode” seksualiteten.

Informantene uttrykker en distanse mellom dem selv og eldre lærere. Det kan tolkes som det eksisterer et spenningsforhold mellom unge og voksne perspektiver. Det kan være relevant å spørre seg hva dette betyr for læringsmiljøet og læringsmulighetene. En slik diskurs kan også overføres til andre sammenhenger. Vil unge og voksne kunne ha problemer med å forstå hverandre på grunn av ulike perspektiver og

fortolkningsrammer? For meg blir det i denne sammenheng viktig å knytte en slik problemstilling til undervisning om seksualitet. Gisela Helmius mener at seksuell sosialisering er en prosess hvor man lærer å knytte sosiale meninger til seksuelle handlinger. Selv om dette primært skjer gjennom jevnaldrene, siden undervisningen fra voksenverden først og fremst er problemorientert og taus omkring seksualitet og følelser, er den meningen som skapes i ungdomsmiljøet knyttet til seksualitet, gjerne i tråd med voksenverden og samfunnet i sin helhet (Gisela Helmius 1990:abstract). Så selv om ungdom helst lærer om seksualitet fra jevnaldrene, symboliserer de basisverdiene seksualiteten tillegges, voksenverden og samfunnet i sin helhet.

Bente Træen mener at seksualundervisning i skolen tradisjonelt har dreiet seg om samlivsundervisning, forplantnings- og kjønns sykdomslære. For ungdom, og i noen grad barn kan dette føre til at seksualitet blir knyttet til ekteskap og parforhold, eller til frykten for uønsket svangerskap og sykdom (Træen 1995:10). Dette mener jeg langt på vei også kan sies å gjelde blant mine informanter.

Undersøkelsen som nylig ble gjennomført av Heidi Brynhildsen Grande (2005) viser at ungdommene hun har snakket med, i likhet med mine informanter, mener undervisningen er teknisk. Den handler kun om graviditet og kjønns sykdommer. Hennes informanter er også misfornøyd med formen på undervisningen, og sier at det føles unaturlig at den eldre natur- og miljøfagslæreren skal undervise dem i seksualitet. Helst vil ungdommene at det skal komme noen yngre utenifra. Det er i likhet med mine analyser problematisk at en lærer de kjenner godt, skal undervise dem i seksualitet. Mange av ungdommene Brynhildsen Grande har snakket med, mener det er altfor sent å begynne med undervisning om seksualitet i tiende klasse, samtidig som noen mener det er problematisk dersom den kommer for tidlig, siden det kan føre til et press om å debutere seksuelt. Et slikt delt syn på når det skal undervises om seksualitet har jeg også funnet i mitt materiale. Videre mener ungdommene i Redd Barna prosjektet at de, i likhet med mange av mine informanter, har jobbet selvstendig med stoffet. De gjorde oppgaver, uten å få noe undervisning av læreren (Dagsavisen 7.3.2005:14).

Jeg mener min oppgave peker på noen viktige utfordringer til undervisning omkring seksualitet på ungdomsskolen. Det er mye bra tilgjengelig informasjon og veiledning

om undervisning som berører seksualitet, men mitt inntrykk er at dette ikke blir brukt. Jeg mener også at læreren i natur- og miljø ikke bør få hovedansvaret for undervisning om seksualitet, slik det ser ut som hun/han har i dag, ut i fra hva mine informanter forteller. Seksualitet er vel så mye et sosialt som biologiske fenomen, og hører derfor også hjemme i fag som Samfunnsfag og KRL, slik L97 foreskriver. Det kan, som nevnt i kapittel 4.1 "Form og kontekst", hende at mine informanter ikke oppfatter den undervisningen de eventuelt har blitt gitt i disse fagene som en del av seksualundervisningen. Dette er i så fall interessant siden det sier noe om hvordan informantene definerer seksualitet, og også hvordan de opplever at skolen definerer seksualitet. For å undersøke dette nærmere hadde jeg måttet ta for meg hva det faktisk undervises om. Jeg valgte imidlertid i denne oppgaven å fokusere på elevene og ikke skolen og lærerne.

## Litteraturliste:

Aubert, Vilhelm (1969), *Det skjulte samfunn*. Oslo: Pax Forlag AS.

Berg Lena (1999), *Lagom är bäst. Unga kvinnors berättelser om heterosexuell samvaro och pornografi*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.

Berger Peter L., Thomas Luckman (1992), "Introduktion & kap 1 – Grundlaget for viden i hverdagen". I *Den samfundsskapede virkelighed: en videnssociologisk afhandling: 13-62*.

Bäckman, Maria (2002), "Från last til lust". I Lena Gerholm (red). *Lust, lidelse och längtan* (17-41) Stockholm: Natur och Kultur.

Bäckman, Maria (2003), *Kön och Känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tanker om seksualitet*. Stockholm: Makadam Förlag.

Ekeland Per Roar, Odd-Ivar Johansen, Odd Rygh, Siri Busengdal Strand (1999), "Seksualitet og samliv – livsglede og ansvar". *Tellus 10, Natur og miljøfag for ungdomstrinnet*. Oslo: H.Aschehoug & Co. (W.Nygaard).

Focaalt, Michel (1995), *Seksualitetens historie 1. Viljen til viten*. Gjøvik: Gjøvik trykkeri AS.

Fog, Jette (2001), *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Danmark: Akademiske Forlag A/S.

Giddens, Anthony (1992), *Intimitetens omvandling. Sexualitet, kärlek och erotik i det moderna samhället*. Sverige: Bokförlaget Nye Doxa.

Goffman, Erving (1992), *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag AS.

Halstead Mark J., Michael J. Reiss (2003), *Values in Sex Education. From principles to practice*. London: RoutledgeFalmer.

Haug Peder (2004), ”Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97”. *Norsk pedagogisk tidsskrift – forum for pedagogikk og fagdidaktikk*, nr 4:248-263.

Helmius, Gisela (1990), *Mogen för sex?! Det sexuellt restriktiverande samhället och ungdomars heterosexuella glädje*. Stockholm: Graphic Systems.

Helmius, Gisela (2000), *Manus för mognad. Om kärlek, sexualitet och socialisation i ungdomsåren*. Smedjebacken: Fälth & Hässler.

Holland Janet, Caroline Ramazanoglu, Sue Sharpe, Rachel Thomson (1998), *The Male in the Head. Young people, heterosexuality and power*. London: Da Costa Print.

Høygård Cecilie, Annika Snare (1993), *Kvinnens skyld. En nordisk antologi i kriminologi*. Oslo: Pax Forlag AS.

Jørgensen Marianne Winther, Louise Phillips (1999), *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Korsnes Olav, Heine Andersen, Thomas Brante (1997), *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krange Olve, Willy Pedersen (1999), ”Å angre på sex”. *Sosiologisk tidsskrift*, nr 1: 45-70.

Kvale, Steinar (1997), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Laqueur, Thomas (1990), *Making Sex. Body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge: Harvard University Press.

Lundgren, Eva (1993), *Det får da være grenser for kjønn. Voldelig empiri og feministteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996.

Lærerplan for grunnskolen – Kristendoms-, Religions- og Livssynskunnskap. Læringssenteret, 2002.

Measor Lynda, Coralie Tiffin, Katrina Miller (2000), *Young people's Views on Sex Education*. London: RoutledgeFalmer.

Moi, Toril (1998), *Hva er en kvinne? Kjønn og kropp i feministisk teori*. Oslo: Gyldendal.

Pedersen, Willy (2003), "Sex i sosiologien". *Sosiologi i dag*, årgang 33, nr 1/2003: 5-36.

Pedersen Willy, Svein Ove Samuelsen (2003), "Nye mønstre av seksualatferd blant ungdom". *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, nr 21, 123:3006-3009.

Prieur Annick, Arnhild Taksdal (1989), *Å sette pris på kvinner. Menn som kjøper sex*. Oslo: Pax Forlag AS.

Rosenberg, Tiina (2002), *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.

Røthing, Åse (2002), *Par på tvers av tro og kjønn. Idealer, strategier og forhandlinger*. Oslo: Unipub Forlag.

Røthing, Åse (2004)a, *Heteronormativitet i klasserommet*. Innlegg på konferanse i regi av Nettverk for homoforskning i Oslo 31.10.2004:1-9 Upublisert notat.

Røthing, Åse (2004)b: "Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer", *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr 5:556-568.



Sandström, Birgitta (2001), *Den välplanerade sexualiteten. Frihet och kontroll i 1970-talets svenska sexualpolitik*. Stockholm: HLS förlag.

Thagaard, Tove (1998), *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Thagaard, Tove (1996), *Arbeid, makt og kjærlighet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Træen, Bente (1995), *Ungdom og seksualitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Weber, Max (2000), *Makt og byråkrati*. Norge: AIT Trondheim AS.

West Candace, Don H. Zimmermann (1987): "Doing Gender". I *Gender & Society* nr 1.2:125-151.

Widerberg, Karin (2001), *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt. En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Widerberg, Karin (1995), *Kunnskapens kjønn. Minner, refleksjoner og teori*. Oslo: Pax Forlag AS.

Schaaning, Espen (2000), *Modernitetens oppløsning. Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Oslo: Spartacus Forlag AS.

Wyller, Trygve (2001), *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget.

### **Internettresurser og avisartikler:**

Dagbladet 2003, 06.11. *Vil ha angrepille på super'n*. Tekst: Tone Vassbø, s.12-13.

Dagsavisen 2005, 07.03. *Ungdom lærer for sent om sex i skolen*. Tekst: Heidi Katrine Bangs, s.14.

Klassekampen 2005, 04.04. *Sex på skolen*. Tekst: Åse Røthing, s. 7

Kristoffersen, Bjarne (2002), *Seksualitet i skolen – lærerens mareritt*  
<http://www2.skolenettet.no/imaker?id=129451&method=printerfriendly>  
<http://www.nrk.no/programmer/tv/puls/2486736.html>

”Ung i Norge 2002”: <http://www.nova.no/subnet/UngiNorge/unginorge2002.htm>

UNIFORUM 4/2004, 18.03. *Ungene ikke så frigjorte som de tror*. Tekst: Trine Nickelsen, s13.

Alle kilder i denne oppgaven er oppgitt.  
Antall ord i denne oppgaven er 39065.

## **Vedlegg 1: Intervjuguide**

### **Undervisningens utforming, forklart av de unge:**

Hvilke lærere tar seg av seksualundervisningen? Fra hvilke fagtradisjoner kommer de? KRL, Natur og miljø, Samfunnsfag (norsk)

Hvis eksternt personell blir trukket inn:

Fortrekker du at det er en lærer som underviser, eller er det fordeler med at eksternt personell blir trukket inn? Hvorfor?

Er de som underviser unge/gamle, menn/kvinner. Har alderen og kjønnet til den som underviser mye å si for deg?

Syntes du læreren er flink til å undervise? Hvorfor/hvorfor ikke

Er hele klassen samlet om undervisningen, eller pleier dere å bli delt inn i mindre grupper?

Hender det at gutter og jenter blir atskilt? Når skjer det? Er det noe spesielt dere skal prate om da?

Er det læreren som prater mest, eller kommer dere med innspill, spørsmål?

Ser dere på video? Hva slags filmer er det? (forholdet kjærlighet/seksualitet)

Er det noen filmer du har sett, som du kunne ønske de viste på skolen? Hvorfor det?

Har du sett bare Bea? Hva syntes du om den?

Leser dere foretellingene? Hva handler disse om?

Har dere vært på ekskursjon til klinikker for ungdom? Hvordan var det?

### **De unges opplevelse av undervisningens innhold og utforming:**

Hva syntes du er spennende og interessant med undervisningen? Hvorfor?

Blir det tatt opp ting du lurer på i forhold til egne erfaringer, eller eventuelt mangel på erfaring?

Er det noe som føles pinlig ved undervisningen?

Er det noen emner dere snakker om som føles vanskelig å prate om. Hvorfor? Hva ville gjort det mindre vanskelig?

Virker det som om læreren/lærerne anser noen temaer som viktigere enn andre?

Er det noen temaer som går igjen? Sier læreren noen ganger ”dette er viktig”? Når blir dette sagt?

Snakker dere om følelser tilknyttet seksualitet?

Snakker dere om positive sider ved det å ha sex? At det er deilig, nærhet og intimitet til et annet menneske etc.

Snakker læreren noe om at det er mye fokus på sex i samfunnet?

Føler du et press til å ha sex? Snakker læreren noe om dette? Er det lov å ikke ha lyst?

Seksuelle handlinger handler ikke bare om samleie, snakker læreren om andre måter å tilfredsstille hverandre på, eventuelt seg selv?

Når læreren snakker om kjærlighet og seksualitet omhandler det da en mann og en kvinne, eller åpnes det for at slike følelser og handlinger kan oppstå mellom to av samme kjønn?

Opplever du slik kjærlighet som annerledes enn når det er en mann og kvinne involvert? Hvorfor?

### **Vurdering av innholdet:**

Er det noe det blir snakket om, som du kunne ønske læreren/lærerne ikke snakket om? Hvorfor vil du ikke læreren/lærerne skal snakke om det? Har det med egne erfaringer å gjøre?

Er det noe du kunne ønske læreren/lærerne snakket mer om? Hvorfor vil du læreren/lærerne skal prate mer om det? Har det med egne erfaringer å gjøre?

Andre jeg har snakket med fra andre skoler, har sagt at det er ting de vil vite mer om, men som de ikke tør å spørre om, føler du det slik?

Hva ville du gjort for at undervisningen skulle ha blitt mer interessant og lærerikt for deg?

### **De unges oppfatning av kommunikasjonen mellom skolen og elevene:**

Føles det greit å stille spørsmål til læreren/lærerne? Hvorfor, hvorfor ikke?

Hvis andre ikke tør å spørre: Hvorfor tror du de ikke tør det?

Føles det pinlig ovenfor de andre elevene?

Føles det vanskelig ovenfor læreren? Redd for å avsløre for mye om seg selv..

Åpner læreren/lærerne for mindre gruppesamtaler?

Oppfordres elevene til å oppsøke læreren/lærerne utenom den vanlige klassesituasjonen hvis det er noe de lurer på? (samtaletid)

Er det noen andre enn læreren de kan oppsøke, eventuelt en helsesøster? I så fall:  
Er det mange som oppsøker ham/henne?

Har du vært der selv?

Føles det enklere å snakke med denne personen enn læreren/lærere?

Syntes du det er enkelt å få svar på det du lurte på i forbindelse med seksualundervisningen eller savner du noen å spørre om disse tingene?

Har du alternative kilder for å få informasjon?

Når du diskuterer sex med venninnene dine hva snakker dere mest om da?

**Forholdet mellom kjærlighet og seksualitet i undervisningstilbudet, sett fra de unges perspektiv:**

Når læreren/lærerne snakker om sex. Hva snakker de mest om da?

Snakker dere om forventninger knyttet til sex? Hvilke?

Blir partene i eksempler som omhandler sex ofte omtalt som kjærester?

Blir seksualitet og kjærlighet presentert som noe som naturlig hører sammen?

Åpner læreren for at man kan ha sex uten at man er forelsket?  
Syntes du det er greit?

Blir sex forbundet med det å lage barn?

Hva betyr kjærlighet for deg?

**Moralske aspekter ved undervisningen:**

Snakker læreren/ lærerne om når man ikke bør ha sex? Hvorfor bør man ikke det?

Når mener du det er riktig å ha sex?

Snakker læreren om respekt for hverandres grenser? Om overgrep og hva som betyr nei?

Hva mener du er viktig å ta hensyn til i forhold hvor partene har sex med hverandre?

## Vedlegg 2: Brev til foresatte

### Til foresatte:

Mitt navn er Hilde Møllhausen og jeg er student ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Samfunnsvitenskapelige Fakultet ved Universitetet i Oslo. Jeg tar nå en mastergrad i sosiologi, hvor jeg skal skrive en oppgave om **unge jenters opplevelse av seksualundervisningen i skolen**. I den forbindelse trenger jeg å intervjuere jenter i 10. klasse om deres forhold til den undervisningen som blir gitt på den skolen de går. Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt og intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. Planlagt dato for prosjektslutt er 1.2.2005. Senest denne datoen vil alle lydopptak og samtykkeerklæringer være slettet og datamaterialet i sin helhet anonymisert. Intervjuet er frivillig og informanten har full mulighet til å trekke seg før 1.2.2005 dersom hun ønsker det, uten at det vil få konsekvenser. Ingen opplysninger som fremkommer i sluttrapporten vil kunne tilbakeføres til enkeltindivider. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Får å få lov til å intervju barn under 16 år, kreves det aktivt samtykke fra forelder/foreldre eller andre med omsorgsansvar. Jeg trenger derfor din/deres underskrift på at din/deres datter kan bli intervjuet dersom hun selv ønsker det. Dersom det skulle være ønskelig fra deres side å lese igjennom min intervjuguide, kan dere ta kontakt med meg på mail, min adresse er [hildemollhausen@hotmail.com](mailto:hildemollhausen@hotmail.com).

Mine veiledere på dette prosjektet er Marit Halдар forsker ved Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi og Åse Røthing forsker ved Senter for Kvinne og Kjønnforskning.

Dersom min/vår datter selv ønsker å bli intervjuet gir jeg/vi mitt/vårt samtykke til det.

Dato:

Underskrift:

.....



